

Haustein, Kristin

Über den Zusammenhang von Kommunikation und Lernen im schulischen Kontext. Ein Modell Kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit auf der Grundlage der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg

2012, 159 S.



Quellenangabe/ Reference:

Haustein, Kristin: Über den Zusammenhang von Kommunikation und Lernen im schulischen Kontext. Ein Modell Kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit auf der Grundlage der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg. 2012, 159 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57706 - DOI: 10.25656/01:5770

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57706>

<https://doi.org/10.25656/01:5770>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fachhochschule Erfurt
Fachbereich Sozialwesen

Diplomarbeit

Zur Erlangung des Grades einer
Diplom-Sozialpädagogin/Diplom-Sozialarbeiterin

Thema:

**Über den Zusammenhang von Lernen und Kommunikation im
schulischen Kontext. Ein Modell Kommunikationsorientierter
Schulsozialarbeit auf der Grundlage der Gewaltfreien
Kommunikation von Marshall B. Rosenberg.**

Vorgelegt von:	Kristin Haustein Dorfplatz 4 07806 Molbitz
Matrikelnummer:	10024010
Abgabetermin:	02.12.11
Erstgutachterin:	Prof. Dr. Manuela Reißmann
Zweitgutachterin:	Prof. Dr. Heike Schulze

Abkürzungsverzeichnis

BJK	Bundesjugendkuratorium
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Ständige Kultusministerkonferenz
KRK	UN-Kinderrechtskonvention
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
ThILLM	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

TMBWK

Thüringer Ministerium Bildung,
Wissenschaft und Kultur

ThürSchulG

Thüringer Schulgesetz

ThürSchulO

Thüringer Schulordnung

Inhaltsverzeichnis

1. <u>Einleitung</u>	01
2. <u>Die Grundlagen des Lernens</u>	05
2.1 Lernen aus neurowissenschaftlicher Perspektive	05
2.1.1 Die Beschaffenheit von Nervennetzwerken	06
2.1.2 Die Ausbildung des Emotionssystems	08
2.1.3 Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene wollen lernen	08
2.1.4 Das lernende Gedächtnis	09
2.1.5 Neurobiologische Erkenntnisse im Hinblick auf den schulischen Kontext	12
2.2 Pädagogische Lerntheorien	14
2.3 Grundlegende Lerntheorien der Psychologie	17
2.4 Zusammenfassung	19
2.5 Objektives Wissen – Ein „Kanon des Lernens“	20
3. <u>Zwischenmenschliche Kommunikation – Eine Bedeutungs- und Begriffsbestimmung</u>	22
3.1 Von der universellen Tragweite der Kommunikation im menschlichen Sein – Der Mensch als ein sich verhaltendes Wesen	23
3.2 Theoretische Ansätze zur Analyse von Kommunikationsprozessen	25
3.2.1 Das informationstechnische Grundmodell von Claude Elwood Shannon und Warren Weaver	25
3.2.2 Die „Theorie der Kommunikation“ von Gregory Bateson und Jürgen Ruesch	25
3.2.3 Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung des anderen in ihrer Bedeutung für eine wechselseitige Verständigung	26
3.2.4 Kommunikation nach Paul Watzlawick	28
3.2.5 Das Vier- Seiten Modell einer Nachricht nach Schulz von Thun	30
3.3 Zusammenfassung	31

4. <u>Die Bedeutung des Zusammenhangs von Lernen und Kommunikation im schulischen Kontext – Über die wechselseitige Beziehung von Kommunikation und Lernen</u>	33
4.1 Ein ineinander greifendes Wechselspiel von Kommunikation und Lernen?	33
4.2 Die Zusammenführung von Kommunikation und Lernen innerhalb der kommunikativen Pädagogik	36
4.3 Zusammenfassung	39
5. <u>Die Schule in Deutschland als gesellschaftliche Institution</u>	41
5.1 Der Erziehungs- und Bildungsauftrag	41
5.2 Die Schulpflicht in Deutschland - Geschichtliche Hintergründe zur Selektivität des heutigen Bildungssystems	43
5.1.1 Die Dreiteilung des Bildungswesens – Eine tradierte und umstrittene Schulrealität	45
5.1.2 Zum schleppenden Verlauf selektionsreduzierender Bildungsreformen	47
5.3 Das deutsche Schulwesen im Vergleich	49
5.4 Bildungspolitische Reaktionen nach PISA	54
5.5 Zusammenfassung	65
6. <u>Kooperation von Schule und Jugendhilfe</u>	67
6.1 Das Wesen der Schulsozialarbeit als ein konfliktreiches Handlungsfeld der Jugendhilfe	68
6.1.1 Handlungsprinzipien und Methoden der Schulsozialarbeit	71
6.1.2 Die unterschiedlichen Formen der Ausrichtung von Schulsozialarbeit	76
6.1.3 Rechtliche und trägerspezifische Hintergründe	81
6.2 Möglichkeiten und Herausforderungen einer wechselseitigen Kooperation	89
6.3 Geschichtliche Hintergründe von Schulsozialarbeit	94
6.3.1 Die Anfänge der Professionalisierung des Berufsfeldes - Schulsozialarbeit im Dienste der Schule	94
6.3.2 Theoretische Verfestigung, Weiterentwicklung und Neuorientierung	98

6.4	Schulsozialarbeit als Agent für eine selbst gesteuerte Identitätsentwicklung der Schüler/innen	103
6.5	Zusammenfassung	109
7.	<u>„Gewaltfreie Kommunikation“ nach Marshall B. Rosenberg</u>	111
7.1	Über den Hintergrund Marshall Rosenbergs	111
7.2	Das Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“	112
7.2.1	Grundannahmen	113
7.2.1.1	Allgemeingültige, menschliche Bedürfnisse	113
7.2.1.2	Allem Handeln liegt der Wunsch zu Grunde, das Leben zu bereichern	113
7.2.1.3	Die entfremdende Macht der Sprache	115
7.2.2	Die vier Komponenten in der Gewaltfreien Kommunikation	120
7.2.2.1	Die erste Komponente – „Beobachten ohne zu bewerten“	120
7.2.2.2	Die zweite Komponente – „Gefühle wahrnehmen und ausdrücken“	121
7.2.2.3	Die dritte Komponente – „Verantwortung für unsere Gefühle übernehmen“	123
7.2.2.4	Die vierte Komponente – „Um das bitten, was unser Leben bereichert“	125
7.3	Zusammenfassung	127
8.	<u>Kommunikationsorientierte Schulsozialarbeit für allgemeinbildende Schulen</u>	129
8.1	Rahmenkonzept Kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit	130
8.2	Zusammenfassung	148
9.	<u>Fazit</u>	150
10.	<u>Literatur- und Quellenverzeichnis</u>	
11.	<u>Eidesstattliche Erklärung</u>	
12.	<u>Anhang</u>	

1. Einleitung

Schule als Institution hat seit jeher gestaltende Funktionen innerhalb der Gesellschaft. Dies impliziert die Frage, wer hier was gestaltet. Wo kommt also dieses Gestaltungsprogramm her, welches keine Familie ausschlagen kann? Was wird beabsichtigt und mit welchen Mitteln wird dieser Absicht nachgegangen? Welchen Anteil nehmen die Individuen selbst innerhalb dieses Gestaltungsprozesses und wie wird mit Widerständen und Unstimmigkeiten umgegangen?

Jedes Lernen ist ein subjektiver und motivationsgeleiteter Vorgang, der nicht erzwungen werden kann. Druck, ob von innen oder von außen, kann manipulativ dazu eingesetzt werden, Lernprozesse in Gang zu bringen. Doch ist fraglich welche Lernerfolge daraus resultieren und ob sie tatsächlich nachhaltig und nährend für das Individuum und letztendlich für die Gesellschaft sind. Schule, die von den Schüler/innen als anstrengend, überflüssig, frustrierend, beängstigend oder demotivierend wahrgenommen wird, wirkt dabei in doppelter Hinsicht schädlich, wenn Steuergelder dafür verwendet werden, etwas zu finanzieren, das auf individueller Ebene ebenso zu einem Energieverlust führt und kostspielige Problemlagen wie Gewaltverhalten oder Resignation hervorruft. Was kann also dazu beitragen, dass Schulbildung nicht nur für einen anpassungsbereiten Teil der Schüler/innen Teilhabe befördert, sondern auch diejenigen erreicht, die dazu neigen, sich von ihr abzuwenden?

Dh.: Wie kann sie ihren Nutzen verständlich machen und insgesamt eine bedürfnisorientierte Bereicherung für alle an ihr Beteiligten sein?

Im Laufe der Arbeit wird auf diese, wie auf voran gegangene Fragen eingegangen werden, wobei im Zentrum der Betrachtung steht, welche Form Schule idealer Weise annehmen könnte, wenn sie sich an den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Lernverläufen offensiv orientieren und einer ganzheitlichen Bildung interdisziplinär nachkommen würde. In Form eines Rahmenkonzeptes von Schulsozialarbeit wird im letzten Kapitel eine konkrete Antwort darauf gegeben, was als Quintessenz aller voriger Kapitel betrachtet werden kann.

Hierfür wird im ersten Teil der Arbeit zunächst untersucht, wie Lernen aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive verstanden werden kann, welche Faktoren Lernprozesse begünstigen bzw. hemmen und wie die ureigene, subjektive Tätigkeit des Lernens auf schulisch-gesellschaftlicher Ebene, in einem Kanon des Lernens einfließt.

Daran anschließend wird auf die Tatsache vorbereitet, dass jedes Lernen auch eine komplexe Kommunikationsleistung ist, was einerseits für das Lehren, Erziehen und Beraten bedeutet, dass kein Inhalt ohne Störung direkt von einem Kopf in einen anderen übertragen werden kann. Denn Verstehen ist ein wechselseitiger, aktiver Prozess, worin auf subjektiver Ebene neue Inhalte mit schon Vorhandenen koordiniert werden. Damit sind Lehren, Erziehen und Beraten mehr eine fragend erkundende Interaktion, statt informierende Vermittlungsleistungen. Und andererseits: Je mehr die Schüler/innen in der Lage sind, sich selbst mitzuteilen und Informationen aus der Umwelt aufzunehmen, umso intensiver werden ihre Lernprozesse sein. Eine nützliche Schule ist demnach ein Ort der Kommunikation, Partizipation und Aktion, worin es Teil der Professionalität ist, Schüler/innen und deren Eltern einfühlsam und aktivierend anzusprechen, zu interessieren, sowie zu motivieren, ohne jedoch deren Aufmerksamkeit über den Aufbau von Druck manipulativ herbei zu führen.

Damit erhält die Fähigkeit, einfühlsam zu kommunizieren im Schulsetting insgesamt eine herausragende Stellung. Dennoch wird Kommunikation sowohl im Unterricht als auch in der Ausbildung von Lehrer/innen nur in Ausnahmen vertiefend betrachtet.

Als mir das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg begegnete, fragte ich mich, warum dies weder ein Bestandteil meines Studiums, noch meiner zwölfjährigen Schulbildung war. Denn, nachdem ich einige Seminare besucht hatte, erschlossen sich mir über dieses erweiterte Sprachbewusstsein in der Alltagspraxis derart mannigfaltige, neue Spielräume und Handlungskapazitäten, dass ich den klaren Entschluss fasste, meine berufliche Schaffenskraft in diese Richtung auszubauen. Die Tatsache, dass diese elementare Bildung kein Standard in Schule ist, die Kommunikationskompetenz

jedoch in nahezu jedem Moment eines Lebens entscheidend für den persönlichen Fortschritt ist, bewegt mich dazu, diese Arbeit zu schreiben.

So wird, im Anschluss an die Betrachtung von Lernverläufen, im dritten Kapitel erst einmal das Wesen von Kommunikation beleuchtet, wonach im darauffolgenden Kapitel der oben bereits angedeutete Zusammenhang von Lernen und Kommunikation aufgeworfen wird. Neben der Relevanz, Kommunikation in der Schule zu thematisieren, wird darin ebenso aufgezeigt, an welcher Stelle der Kommunikationsbegriff in der Schul- und Sozialpädagogik an eine Grenze gelangt.

Daran schließt sich ein analysierender Blick auf das allgemeinbildende Schulwesen in Deutschland an, um einen Einblick in die schulischen Hintergründe zu bekommen, welche auf das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit gestaltend Einfluss nehmen. So ist Schulsozialarbeit derzeit vorrangig in Berufsschulen und sogenannten Brennpunktschulen anzufinden während sie in Grundschulen und Gymnasien verhältnismäßig selten wirkt. Dennoch wird der Fokus innerhalb dieser Arbeit auf alle Formen der allgemeinbildenden Schulen gerichtet. Diese Wahl liegt in der Absicht begründet, in Form eines Rahmenkonzeptes, welches Gegenstand des letzten Kapitels ist, ein Modell wirksamer und nachhaltiger Primärprävention zu entwerfen, das für alle Kinder und Jugendlichen niederschwelligst zugänglich ist und daher nicht auf einzelne Schulformen beschränkt bleiben soll.

Aufgrund der Komplexität und des Rahmens dieser Arbeit, wird auf die vorschulische Bildung nicht eingegangen werden, obwohl hier ohne Zweifel der Bedarf besteht, wenn es um Primärprävention geht, schon dort anzusetzen.

Um also den schulischen Hintergrund von Schulsozialarbeit nachzuzeichnen, wird innerhalb jenen Kapitels zunächst der Bildungs- und Erziehungsauftrag als allgemeine Leitlinien in der Schulpraxis dargelegt. Zum Zweiten werden die Schulpflicht und auch die Selektivität, welche mit der Einführung verschiedener Schulformen einhergeht, in deren historischen Wurzeln betrachtet, worin einzelne Wellen der Bildungsreformen ersichtlich werden. Dazu vertiefend zeigt Anhang 1 auf, welche Faktoren Bildungsreformen begünstigten bzw. hervorriefen und welche Kräfte dem horizontalen Schulwesen in Deutschland und damit der

Verringerung des selektiven Gehalts von Schule, entgegen wirkten.¹ Denn Inklusionsleistungen, zu denen Schulsozialarbeit unter anderem berufen ist, finden keinen Bedarf, wenn nicht vorher eine Exklusion stattfand.

Welche Möglichkeiten Schulsozialarbeit für allgemeinbildende Schulen dahingehend eröffnen kann, sich inhaltlich und methodisch anzureichern, weiterzuentwickeln, zu öffnen und zu vernetzen, sowie ein Blick auf die Herausforderungen für eine gegenseitig integrierende Kooperation, wird im darauffolgenden Teil, im Hinblick auf eine Charakterisierung von Schulsozialarbeit aufgezeigt.

Nach einem vertiefendem Einblick in das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation, wird im achten Kapitel, wie bereits erwähnt, ein Rahmenkonzept Kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit entwickelt. Dieses verbindet wissenschaftliche Erkenntnisse zu Lernverläufen und das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation, mit den Schwachstellen von Schule, was schließlich einen ideellen Ausblick über sozialpädagogische Handlungsfelder in der Schule gibt. Und letztendlich schließt die Arbeit mit einer schlussfolgernden Zusammenfassung ab.

¹ Dieses Themengebiet ist auch unter der Ansicht entstanden, dass in neuen Konzepten und Modellen nur dann realistische Einschätzungen getroffen werden können, wenn der thematisierte Ist-Zustand auch in seinem Entstehen und damit in den Absichten, Gründen und Berechtigungen seines Bestehens einbezogen wird. Da dieser Thementeil in seinem Umfang den direkten Rahmen der Arbeit übersteigen würde, jedoch maßgeblichen Einblick in die kulturell verwurzelten Hintergründe der schulischen Spannungsfelder gibt, worin Schulsozialarbeit berufen ist, zu wirken, wurde auf die vertiefende Darstellung im Anhang Wert gelegt.

2. Die Grundlagen des Lernens

Information ist noch nicht Wissen. Wissen ist noch keine Weisheit. Weisheit ist noch keine Voraussicht, doch die Ausbildung des einen bedingt das Vorhandensein des anderen (Rosenberg 2007, 23).

Diese Aussage lässt erahnen, dass es innerhalb des Lernens verschiedene Abstufungen, Wege und Formen gibt, worin sich ein Individuum jeweils auf unterschiedlichen Ebenen des Erkennens befindet. Diese Vielschichtigkeit und Komplexität ist auch in der Betrachtung der Herkunft des Verbums „lernen“ ersichtlich, indem die Zurückführung auf das Gotische „lais“ zu der indogermanischen Grundbedeutung „ich habe erwandert, erfahren“, „ich weiß“ (Koch 2007, 43) die subjektgebundene Prozesshaftigkeit des Lernens noch einmal sinnbildlich erfasst.

Als eine unaufhörliche, unbedingte und lebensnotwendige Eigenschaft des Menschseins, beschreibt Lernen eine vielgestaltige Tätigkeit, welche in ihren Grundzügen und Ausformungen innerhalb dieses Abschnittes näher umrissen werden soll.

Der Frage, welche Faktoren und Mechanismen Lernprozesse hervorbringen und beeinflussen, wird im Folgenden zunächst aus neurowissenschaftlicher Perspektive nachgegangen, derer sich pädagogische und psychologische Erklärungsansätze anschließen, was mit einem Blick auf die schulisch-gesellschaftliche Ebene abgerundet wird.

2.1 Lernen aus neurowissenschaftlicher Perspektive

Innerhalb der Neurowissenschaften widmet sich die Hirnforschung speziell der Untersuchung von Nervenzellen sowie den Signalübertragungen zwischen diesen, den so genannten Nervenbahnen (Herrmann 2006, 18).

Das Gehirn eines neugeborenen Kindes enthält bereits die volle Anzahl von Neuronen, sodass diese sich im Laufe des Lebens nicht mehr vermehren (Friedrich 2006, 217). Im Zuge jedes Erlebens, worin das vorgeburtliche inbegriffen ist, verstärken sich die Verbindungen zwischen einzelnen

Nervenzellen, während andere verkümmern, sodass ein komplexes Netzwerk, ein System entsteht (Braun u.a. 2006, 103). Dieser unaufhörliche Vorgang steht in enger Beziehung mit Lernprozessen, worin das Lernen als Ausprägung angeborener, synaptischer Verbindungen verstanden werden kann. Welche biologischen Mechanismen dabei wirken, wird im Folgenden näher erläutert.

2.1.1 Die Beschaffenheit von Nervennetzwerken

Jede Nervenzelle besitzt einerseits Dendriten, über die sie Informationen in Form von chemischen oder elektrischen Signalen von anderen Nervenzellen empfangen kann und andererseits ein Axon, welches als Informations-sende-Kanal fungiert (Friedrich 2006, 216). Das Axon ist mit den Dendriten anderer Nervenzellen verbunden, wobei der Punkt des Zusammentreffens von Axon und Dendrit als Synapse bezeichnet wird (Friedrich 2006, 216). Sobald äußere Reize Nervenzellen im Gehirn aktivieren, verlängern sich die Axone und Dendriten, sodass sich die synaptischen Kontakte der Nervenzellen vermehren (Braun u.a. 2006, 102).

Die zahlreichen synaptischen Verbindungen unterliegen dann, im Laufe von Erfahrungs- und Lernprozessen, einer ständigen Veränderung. Je öfter einzelne Nerven zeitgleich aktiviert sind, umso nachhaltiger ist deren Verbindung zueinander ausgeprägt. Andersherum werden die Verbindungen abgebaut, die nicht oder selten benutzt werden (Braun u.a. 2006, 103).²

Margret Arnold zu folgen, gelangen dabei über die Sinnesorgane wahrgenommene Informationen in die jeweiligen verarbeitenden Hirnbereiche, was sie als „sensorische Wahrnehmungselemente“ beschreibt (Arnold 2006, 147). Diese, sowie schon gespeicherte Informationen, werden sodann vorwiegend im präfrontalen Kortex, durch Assoziation miteinander koordiniert (Arnold 2006, 147). Aus dieser Kombination von Informationen erwachsen kognitive Bedeutungskonstrukte; beispielsweise Begriffe, Ideen, Konzepte und Pläne. Dabei liegt jedem Gehirn ein einzigartiger genetischer Code zugrunde, wonach die

² Hierzu zitieren die Autoren Braun und Meier Donald Hebb: „...neurons that fire together, wire together ...“, was bedeutet, dass sich synchron erregte Nervenzellen synaptisch miteinander verbinden (Hebb zit. n. Braun u.a. 2006, 97).

Informationen der einzelnen Hirnregionen im präfrontalen Kortex in individueller Art und Weise aufeinander bezogen, bewertet und koordiniert werden (Roth 2006, 55).³

Die Gleichzeitigkeit der Aktivierung einzelner Nervenzellen innerhalb der verschiedenen Gehirnbereiche ist demnach ausschlaggebend für die Herausbildung von Beziehungen zwischen den einzelnen Neuronen, also der Ausdifferenzierung der angeborenen Nervenbahnen. Dementsprechend weicht das angeborene „Überangebot an neuronalen Verschaltungen“ einem zunehmend strukturierten Nerven Netzwerk (Braun u.a. 2006, 103), indem jede Situation neuronale Assoziationen hervorruft, welche die Beschaffenheit der Nervenbahnen beeinflussen. Mit zunehmendem Alter entsteht hieraus eine Art Infrastruktur. Die Nervenbahnen sind dann der Erfahrung gemäß ausgerichtet und effektiviert, jedoch auch weniger flexibel für Neuverschaltungen, sodass die wesentlichen Schritte in der Ausbildung der neuronalen Netzwerke mit der Pubertät abgeschlossen werden (Friedrich 2006, 217). Setzen wir einen Lernerfolg mit der Ausbildung neuronaler Netzwerke gleich, dann lässt sich hieraus folgern, dass eine Umwelt, die einerseits bestehende Netzwerke vielfältig aktiviert und andererseits neue, attraktive Informationen vermittelt, die kognitive Entwicklung befördert.

Ferner gehen Wissenschaftler/innen davon aus, dass das Gehirn in seiner Entwicklung vom dritten bis zum fünften Lebensjahr so genannte „sensible Phasen“ durchläuft, in denen grundlegende neuronale Netzwerke gebildet werden, „... die das hirnbilologische Substrat für alle weiteren Lernprozesse bis zum Erwachsenenalter bilden“ (Braun u.a. 2006, 98 f). Damit sind jegliche Erfahrungen innerhalb dieses Alters grundlegend für die Bildung neuronaler Verschaltungen, weshalb auch von „Prägung“ gesprochen wird (Braun u.a. 2006, 105). Im Anschluss an die sensiblen Phasen kann sie nur schwer beeinflusst werden, was überspitzt dargestellt bedeutet: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ (Braun u.a. 2006, 105).

³ Roth führt darauf das Auftreten unterschiedlicher Lernstile zurück: „Der eine lernt am besten durch Zuhören, der andere muss etwas gelesen haben, der Dritte das Ganze zu Hause noch einmal überdenken usw.“ (Roth 2006, 55).

2.1.2 Die Ausbildung des Emotionssystems

So wird auch das den Lernverlauf bestimmende Emotionssystem in einer solchen „sensiblen Phase“ ausgebildet, indem das Kleinkind vornehmlich seine Aufmerksamkeit auf die ihn umgebenden Bezugspersonen richtet.

Dabei nimmt es über seine Sinnesorgane Informationen auf, wodurch bestehende neuronale Netzwerke aktiviert werden, welche wiederum die Informationsverarbeitung beeinflussen, was schließlich in einem bestimmten Verhalten mündet (Bednorz u.a. 2002, 35). Es entsteht ein wechselseitiger Kontakt, indem die Bezugspersonen ihrerseits auf das Verhalten des Kindes reagieren. Aus dieser Interaktion lernt das Kind, aufkommende Gefühle zu differenzieren, während es sich im Umgang mit anderen erfährt und auch durch wiederholte Nachahmung neue Gefühle und Verhaltensweisen kennen lernt (Wulf 2007, 91).⁴

Dies führt zur Ausbildung der emotionalen Schaltkreise, des so genannten „limbischen Systems“, welches alsdann grundlegend auf die weitere kognitive Entwicklung einwirkt, indem es als „zentrales Bewertungssystem“ (Roth 2006, 51) in jeder Situation entscheidenden Einfluss darauf hat, wie Informationen aufgenommen und abgespeichert werden (Brand u.a. 2006, 67). In Bezug auf das Lernen entscheidet das limbische System: „Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen“ (Roth 2006, 53)? Denn als gefühls- und motivationsvermittelndes Organ unterlegt bzw. bewertet es jede Erfahrung mit einem Gefühl, womit auch der angeborene „Lerntrieb“ neurobiologisch erklärt werden kann.

2.1.3 Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene wollen lernen

Vor Allem Kinder sind unaufhörlich bestrebt, die fremde Welt, in die sie hineingeboren sind, zu erschließen und dabei Konstanten, Struktur- und Gesetzmäßigkeiten herauszufinden, um zu verstehen, was sie erleben. Im Erproben eben dieser Erklärungskonzepte, werden nach jedem Erfolg körpereigene „Glücksdrogen“ ausgeschüttet, welche sich motivierend auf weitere Lernsituationen auswirken (Braun u.a. 2006, 97). In Anlehnung daran, beschreibt

⁴ Auf das hier kurz angeschnittene Modelllernen wird im Punkt 2.2 noch einmal näher eingegangen.

Herrmann die natürliche Neugier als eine „Lust auf Lust“ (Herrmann 2006, 125), demgemäß die positiven Emotionen beim Lernerfolg ein Interesse befördern, gierig machen auf Neues und dazu motivieren, sich mit der Welt aktiv in Beziehung zu setzen (Herrmann 2006, 125). Wird bei einer Person das Interesse durch etwas Neues, „Unerwartetes oder Erklärungsbedürftiges“ geweckt, so misst sie dem zu Erkundenden subjektive Bedeutung bei (Herrmann 2006, 123). Dabei werden die neuen Informationen erst dann in das Langzeitgedächtnis überführt, wenn die Großhirnrinde und der Hippocampus durch die Ausschüttung des chemischen Stoffes Noradrenalin aufnahmebereit gemacht werden (Roth 2006, 57). Dies geschieht wiederum nur, wenn das limbische System dem zu Lernenden eine positive Bedeutung beimisst, was schließen lässt, „... dass die Stärke des emotionalen Zustandes, den der Schüler als Interesse, Begeisterung, Gefesseltsein empfindet, mit der Gedächtnisleistung positiv korreliert“ (Roth 2006, 57).

2.1.4 Das lernende Gedächtnis

„Gedächtnis verbindet die zahllosen Einzelphänomene zu einem Ganzen und wie unser Leib in unzählige Atome zerstieben müsste, wenn nicht die Attraktion der Materien ihn zusammen hielte, so zerfiele ohne die bindende Macht des Gedächtnisses unser Bewusstsein in so viele Splitter, als es Augenblicke zählt“ (Ewals Hering zit. nach Brand u.a. 2006, 60).

Innerhalb von Lernprozessen finden unzählige neuronale Aktivitäten statt, die für das Individuum Zusammenhangs- und Bedeutungslos wären, würden sie nicht in strukturierter Form eingespeichert werden. Lernleistungen bedingen daher in erheblichem Maße Gedächtnisleistungen.

Wie oben bereits beschrieben, werden zunächst die eintreffenden Reize unter Einfluss des limbischen Systems nach ihrer Relevanz gefiltert, sodass bedeutungslose Informationen nicht bis in die Hauptstrukturen des Gehirns vordringen (Brand u.a. 2006, 63). Gemäß dem Dreispeichermodell, findet diese Selektion im so genannten Ultrakurzzeitgedächtnis statt (Bednorz u.a. 2002, 130). Die hier getroffene Auswahl von Informationen wird dann im darauf folgenden

Kurzzeitgedächtnis weiter verarbeitet, indem die Informationen nochmals geordnet und sortiert werden (Bednorz u.a. 2002, 139). Hier hat Alan D. Baddeley das Modell des Kurzzeitspeichers, mit dem des Arbeitsgedächtnisses weiterentwickelt (Bednorz u.a. 2002, 139). Dessen „zentrale Exekutive“, ein System im Frontallappen, verbindet koordinierend die neuen Informationen mit bereits bestehenden Kenntnissen (Bednorz u.a. 2002, 139), womit Lernen auch als Koordinationsarbeit betrachtet werden kann.

In einem weiteren Schritt werden die nun vielfältig assoziierten, bedeutungsgefüllten Inhalte im Langzeitgedächtnis dauerhaft abgespeichert, wonach jede Information mit einer „Encodierungsspur“ abgerufen wird (Bednorz u.a. 2002, 140 f). Denn laut den Angaben Roths, in Anlehnung an Markowitsch, sind einzelne Wissensinhalte sehr vielgliedrig und werden in zahlreichen „Schubladen“ eingelagert, sodass die einzelnen Aspekte des Gelernten, weit verteilt, über die Gedächtniszentren des Gehirns angesiedelt sind (Roth 2006, 57). Da diese voneinander unabhängigen Teile jedoch synaptisch miteinander verbunden sind, besteht eine Fülle an möglichen Zugängen, die einen erneuten Abruf dieser Information möglich machen. Und da neben anderen Informationen immer auch der Lernkontext im Quellen-, bzw. im Orts- und Zeitgedächtnis abgespeichert wird (Roth 2006, 58), kann beispielsweise die Erinnerung an die Lernsituation einen hilfreichen Hinweisreiz, eine erfolgreiche Spur zu der gewünschten Information bieten. Einmal im Langzeitspeicher eingelagerte Informationen können demnach nicht wieder vergessen werden (Brand u.a. 2006, 66). Lediglich die Spuren dorthin können verblassen, sodass die Informationen dann nicht mehr frei abrufbar sind, sondern einiger Hinweisreize bedürfen.

Brand und Markowitsch fassen diesen Vorgang des Merkens in vier Schritte: „Einspeicherung, Konsolidierung, Ablagerung, Abruf“.⁵ Dem fügen die Autoren in Anlehnung zu Tulving an, dass jeder Abruf zu einer neuen Einspeicherung führt, worin die gelernten Inhalte mit jeder Assoziation eine Veränderung erfahren (Brand u.a. 2006, 66). Hier gilt: Je vielfältiger und häufiger die Informationen in neuen Situationen verknüpft und angewandt werden, umso mehr verfestigen sich

⁵ Die Einspeicherung umfasst dabei die selektive Informationsaufnahme im Ultrakurzzeitgedächtnis, die Konsolidierung bezieht sich auf die vertiefende Informationsverarbeitung im Kurzzeitgedächtnis und die Ablagerung bezieht sich auf die Einschreibung der Information im Langzeitgedächtnis.

die Neuronennetzwerke, indem die Informationen wiederholt und entsprechend der Lernsituation neu vernetzt, eingespeichert werden. Laut Margret Arnold, steht dies in direkter Verbindung mit dem Grad der „Denk- und Handlungsflexibilität“ der Heranwachsenden, innerhalb des Umgangs mit neuen und unbekannten Situationen (Arnold 2006, 149).

Auf der anderen Seite verblassen die Informationspfade, je weniger bereits Gelerntes in neuen Situationen aktualisiert wird. So besagt die Interferenztheorie, dass das Vergessen im „Zerfall der Gedächtnisspuren“ liegt (Gerstorf u.a. 2006, 372), dem Anderson in einer Neuinterpretation dieser Theorie, anfügt, dass das Vergessen für ein erfolgreiches Lernen unbedingt erforderlich ist (Gerstorf u.a. 2006, 375). Dabei geht er davon aus, dass das Überschreiben des Alten ein notwendiger Kontrollmechanismus ist, der es überhaupt ermöglicht, dass die neuen Erfahrungen im Leben des Lernenden wirksam werden können (Gerstorf u.a. 2006, 375).

Zusammengefasst beschreibt Lernen aus neurobiologischer Sicht eine aus angeborener Motivation entspringende, gefühlsgeleitete Aufnahme von Informationen, mündend in einer selbst organisierten, nur in Grenzen beeinflussbaren, strukturierenden Musterbildung und anschließenden Abspeicherung. Dabei werden alle neuen Reize mit schon Bekanntem verknüpft, womit jedes Wissen einer Assoziationsarbeit zugrunde liegt, infolge derer Zusammenhänge und Bedeutungen vom Lernenden konstruiert werden. Danach ist Lernen ein lebenslanger, höchst subjektiver, motivationsgeleiteter Koordinationsprozess.

Nachfolgend werden wesentliche, der eben dargestellten neurowissenschaftlichen Erkenntnisse zum Lernen Thesenartig auf das Schulsetting bezogen.

2.1.5 Neurobiologische Erkenntnisse im Hinblick auf den schulischen Kontext

1. „Inhalte, bei denen die Schüler/innen einen persönlichen Bezug, ein eigenes Interesse oder eine Alltagsrelevanz erkennen können, werden tiefer verarbeitet als allgemeine Inhalte ...“ (Brand u.a. 2006, 73).

Je mehr die Lerninhalte an das Vorwissen der Kinder anknüpfen, umso leichter fällt es ihnen, etwas Neues hinzuzulernen, da die das Vorwissen repräsentierenden, bestehenden Netzwerke im Gehirn angesprochen werden. Damit kann der neue Inhalt vom Lernenden mit Bedeutung und Relevanz gefüllt und dann auch leichter erinnert werden.

D.h. auch: Je vielfältiger das vorhandene Wissen auf neue Situationsbedingungen angewandt und transformiert wird, je kontextunabhängiger die Wissensstrukturen damit sind, umso mehr erweitert dieses Wissen die persönlichen Interaktionsmöglichkeiten und Lebenstechniken.

2. Kinder und Jugendliche lernen effektiv, wenn sie ein Thema selbstorganisiert erarbeiten.

Wenn die Heranwachsenden im Unterricht eigene Fragen stellen, die mit ihren Interessen, Absichten und Bedürfnissen in Verbindung stehen, dann werden die Antworten Bedeutung für sie besitzen (Arnold 2006, 151). Wenn ihnen die einzelnen Erarbeitungsstufen auf dem Weg zu diesen Antworten bewusst sind, bekommen sie zudem die Möglichkeit, angewandte Methoden und Techniken zu reflektieren (Arnold 2006, 148 f). Auf der Handlungsebene kann daraus ein Wissen über Strategien entstehen, welches die Handlungskompetenz stärkt und auf dessen Basis die Lernenden zunehmend flexibler auf Problemstellungen reagieren können.⁶ Margret Arnold führt hier an, dass erst dann ein Lernprozess abgeschlossen ist, wenn der „Wahrnehmungs- Handlungskreislauf“ geschlossen ist (Arnold 2006, 148).⁷

⁶ Dies hängt mit der Aktivität des präfrontalen Kortex zusammen. Werden den Heranwachsenden dauerhaft Entscheidungen abgenommen, wird dadurch die Aktivität dieses Gehirnbereiches im Suchen und Koordinieren von Lösungsmöglichkeiten gehemmt (Arnold 2006, 150) und somit auch das Entstehen von vernetztem Wissen. Göhlich, Wulf und Zirfas beschreiben den erfolgreichen Ablauf dieses Prozesses als ein „Lernen-Lernen“ (Göhlich u.a. 2007, 18 f).

⁷ Der Kreislauf beginnt bei einer „konkrete(n) Erfahrung“, geht über die „reflexive Beobachtung“ derer, hin zu „abstrakte(n) Hypothesen“ und mündet schließlich in der „aktive(n) Überprüfung, Übertragung oder Anwendung“ der erstellten Theorien (Arnold 2006, 148).

3. Eine bedürfnisgerechte Einteilung von Lerngruppen orientiert sich an den Fähigkeiten und Interessen der Kinder, nicht vorwiegend am Alter.

Jedes Gehirn ist von seiner individuellen Lerngeschichte strukturell geprägt. Spezifische Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten im Unterricht angesprochen werden, da sie der ideale Nährboden für intensive Lernprozesse sind. Wenn sich dabei die Kinder und Jugendlichen in ihrem Können ergänzen, sie mit- und voneinander lernen, entsteht eine bedeutungsvolle Interaktion und selbst zunächst uninteressante Inhalte erhalten über den sozialen Austausch einen emotionalen Bezug und können in Folge dessen besser eingespeichert und abgerufen werden.

4. Die Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs erhöht sich, wenn die Lernsituation und die Lernumgebung anregend gestaltet sind.

Wie oben bereits kurz angeschnitten, werden Informationen zum Lernkontext im Quellen, sowie im Orts- und Zeitgedächtnis abgespeichert (Roth 2006, 58). Dies geschieht zum größten Teil unbewusst, doch nehmen diese Informationen Einfluss auf die Abrufbarkeit der Inhalte (Arnold 2006, 154). Je nach Situation wirken die Informationen zum Lernkontext entweder förderlich oder hemmend innerhalb des Abrufprozesses (Roth 2006, 58), wobei positive Erinnerungen hilfreiche Hinweisreize darstellen können. Vermittelt beispielsweise ein Lehrer in glaubhafter Weise und motivierter Haltung einen Inhalt, was von den Schüler/innen unbewusst über die Einschätzung des Gesichtsausdrucks, des Tonfalls und der Körperhaltung wahrgenommen wird, dann wird es ihnen leichter fallen, Verbindung zu diesen Informationen aufzunehmen (Roth 2006, 53).

5. „Lernunwilligkeit eines Schülers ist demnach ... das Resultat von Lernhemmnissen, auf die der Schüler selbst keinen aktuellen Einfluss hat, die aber mittel- und langfristig geändert werden können“ (Roth 2006, 59).

2.2 Pädagogische Lerntheorien

Der Autor Lutz Koch geht davon aus, dass es mehrere Lernarten und demnach auch mehrere Arten von Wissen zu unterscheiden gilt (Koch 2007, 43). So differenziert er zunächst zwischen implizitem, im Sinne von unbewusstem, und explizitem, bewusstem Lernen (Koch 2007, 43).

Im impliziten Lernen liegt der Anfang allen Lernens, weshalb die Autoren Bednorz und Schuster auch von Reflex- und Instinktlernen sprechen (Bednorz u.a. 2002, 18 f). Kommt ein Kind auf die Welt, lernt es automatisch aus jeder Erfahrung, indem es auf die eintreffenden Reize mit dem Aufbau zunehmend komplexer werdender Nervennetzwerke reagiert. Wie aus neurobiologischer Sicht bereits beschrieben, läuft ein Großteil dieser Aufbauarbeit selbstregulativ, d.h. unbewusst ab; beispielsweise das Laufen- oder Sprechenlernen in einer sensiblen Phase.

Eine grundlegende Form des impliziten Lernens ist das Nachahmen, so genanntes mimetisches Lernen. Darin versuchen sich die Kinder ihrer Umgebung ähnlich zu machen:

„Ähnlichsein und das Ähnlichwerden stellen zentrale Momente kindlicher Entwicklung dar, über die sich das Verhältnis zur Welt, zur Sprache und zu sich selbst allmählich bildet“ (Wulf 2007,95). In dieser Phase lernen die Kinder ihre Umgebung aktiv kennen, ohne im Bewusstsein darüber zu sein, was genau sie gerade kennen lernen. Die besondere Qualität dieser Form des Lernens liegt in der unbedingten „Offenheit für das Fremde“ (Wulf 2007, 100). In dieser Phase lernen die Kinder durch aktives Beobachten und Wiederholen, womit sie sich ihre soziale und kulturelle Umgebung zu Eigen machen. Dabei geht Wulf davon aus, dass auch die kulturelle Identität und soziales Handlungswissen mimetisch erworben werden (Wulf 2007, 96; 100).⁸

Das lässt erahnen, dass Handlungsabläufe im Allgemeinen, seien es soziale oder kulturelle Verhaltensweisen oder das Ausbilden spezieller Fertigkeiten, nur bedingt

⁸ Das Konzept des Modelllernens ist auch die Grundlage von Banduras „sozial-kognitiver Theorie“, wonach das Modell den Status eines Stellvertreters einnimmt, anhand dessen das Individuum eine Vorstellung davon entwickelt, welche Konsequenzen ein bestimmtes Verhalten mitzubringen vermag (Koch 2007, 207). Dabei kann das Modell auch eine Art „Idealselbst“ verkörpern und nachgeahmt werden, weil es positive Gefühle erwarten lässt (Wulf 2007, 241), beispielsweise wenn ein Modell für ein Verhalten Belohnungen von anderen erhält (Bednorz u.a. 2002, 99).

theoretisch und vorwiegend aus der praktischen Tätigkeit gelernt werden, sodass die Lernenden in der Übung herausfinden, wie ein Verhalten koordiniert werden muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Die Autoren Göhlich, Wulf und Zirfas beschreiben den Erwerb automatisierten Wissens als ein „Können Lernen“, was auch hier unausweichlich in Verbindung mit der praktischen Tätigkeit steht. Werden dabei verschiedene Techniken in ihrer Effektivität reflektiert und weitere Handlungsmöglichkeiten entworfen, beginnt der Übergang vom impliziten Wissen zum expliziten Wissen, da in der Reflexion eine Betrachtung der Wirkungen des eigenen Handelns und somit eine Bewertung anhand von Interpretations- und Deutungsmustern erfolgt. Innerhalb dieses bewussten Erfassens von Methoden und Strategien entsteht ein „Lernen lernen“, was zurückgreifend auf die Unterscheidung Kochs, dem expliziten Wissen zuzuordnen ist.

Koch klassifiziert das explizite Wissen als ein bewusstes, verbal deklaratives Wissen, welches er in vier Abstufungen unterteilt (Koch 2007, 45). Am Anfang steht dabei die anschauende Wahrnehmung, das Erfahren, Sammeln, Ordnen und Einprägen von etwas (Koch 2007, 45). Sobald dieses vom Individuum begrifflich erfasst werden kann und ein Einklärungsmuster existiert, ist der zweite Schritt, die Erkenntnis, erreicht (Koch 2007, 45). Wird die Erkenntnis auf das Verstehen von Ursachen und Gründen vertieft, gelangt das Individuum zur Einsicht in eine bestimmte Sache (Koch 2007, 45). Wenn dieser Teil bewusst in einem Ganzen verortet und eingebettet wird, ist die letzte Stufe, die Übersicht erreicht (Koch 2007, 45). Laut Koch ist damit das Lernen expliziten Wissens ein Weg von der Anschauung zum Überblick. Und auch das von Göhlich, Wulf und Zirfas beschriebene „Wissen Lernen“ bezieht sich in diesem Sinne auf ein explizites Wahrnehmen, Verknüpfen und Behalten von Bedeutungen und Kategorien (Göhlich u.a. 2007, 17).

Neben dem „Können-Lernen“, „Lernen-Lernen“ und „Wissen-Lernen“, beschreiben die Autoren Göhlich, Wulf und Zirfas eine weitere Art des Lernens: das „Leben-Lernen“ (Göhlich u.a. 2007, 16). Darin inbegriffen sind „Überleben-,

Lebensbefähigung-, Lebensbewältigung-, Biographisches und Lebenskunst-Lernen“ (Göhlich u.a. 2007, 18).⁹

Während im Überleben-Lernen basale Grundtechniken zur Lebenssicherung und Ressourcenbildung entwickelt werden, geht es im Lernen der Lebensbefähigung um die Ausbildung sozialer und politische Teilhabe (Göhlich u.a. 2007, 18). Lebensbewältigungslernen hingegen bezieht sich auf die „Flexibilisierung und Pluralisierung“ von Lebenspraxen unterdessen biographisches Lernen den Einfluss der individuellen Lern- und Lebensgeschichte betont (Göhlich u.a. 2007, 18 f). Das Lebenskunst-Lernen hingegen beschreibt im Erlernen von Lebenskunstkompetenzen eine philosophisch-ästhetische Perspektive auf Lernen mit Hinblick auf ein „gelungenes, glückliches Leben“ (Zirfas 2007, 166). Ästhetische Bildung ist dabei zurückzuführen auf das Griechische *aisthesis*, als Wahrnehmung, Empfindung, Sinn und weiterführend auf *aisthetike episteme*, als die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis, des Gefühls (Zirfas 2007, 168). Damit umfasst ästhetisches Lernen einerseits eine bewusste und reflexive Entfaltung der Sinnestätigkeit im offenen Wahrnehmen der Vielfältigkeit des Lebens (Zirfas 2007, 168). Andererseits geht es hier um die reflexive Entwicklung einer Identität (Göhlich u.a. 2007, 18), innerhalb derer die Gefühle und Bedürfnisse als zentrale Handlungsmaxime gelten. Lebenskunst ist Kommunikation mit dem Lebendigen, dem Unfassbaren, ist das Leben bewusster Entscheidungsfreiheit.

Zirfas fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Als das zentrale Lernziel der Lebenskunst erscheint in der Moderne die Selbstbestimmungsfähigkeit (Selbstverwirklichung, Selbstaktualisierung) als Möglichkeit der Beschäftigung mit wichtigen Vorhaben bzw. Möglichkeit einer Vollendung des Lebens in selbstzweckhaften Tätigkeiten und einer damit zusammenhängenden Lebensbejahung, die durch das Erreichen einer gewissen Anzahl von Zielen zu einer positiven Glucksbilanz führt“ (Zirfas 2007, 171).

So wird der hier angedeuteten Motivation zu einer aktiven Lebensgestaltung im Rahmenkonzept dieser Arbeit besondere Bedeutung zugesprochen. Denn wie bereits erwähnt, ist sie grundlegende Voraussetzung für jegliches Lernen und hat

⁹ Um dem Rahmen dieser Arbeit gerecht zu bleiben, wird auf eine tief greifendere Darstellung der ersten vier Lernformen verzichtet, zudem die grundlegenden Mechanismen zum Erwerb dieses Wissens in anderen, hier dargestellten Lernformen wieder zu finden sind.

maßgeblichen Einfluss auf das physische, psychische und soziale Wohl eines Menschen.

2.3 Grundlegende Lerntheorien der Psychologie

Abschließend sollen nun drei grundlegende Lerntheorien unterschieden werden. Diese setzen sich in ihren Elementen aus den bereits beschriebenen Lernformen zusammen, doch geben sie noch einmal einen Überblick auf mögliche, Lernformübergreifende Zusammenhänge.

In der Lernpsychologie lassen sich zum Einen behavioristische, zum Zweiten kognitivistische und zum Dritten konstruktivistische Theorien finden (Göhlich u.a. 2007, 9).

Ein grundlegendes Modell behavioristischer Theorien ist das der „klassischen Konditionierung“ von Ivan Pawlow (Grabitz u.a. 2006, 205). Danach lernt ein Individuum, indem es aus Erfahrungen wenn-dann-Beziehungen konstruiert und sein Handeln an dem erworbenen Regelwissen angleicht.¹⁰ Edward L. Thorndike entwickelte diesen Reiz-Reaktionsansatz weiter, indem er herausstellte, dass ein Individuum nach dem Antizipieren einer gezielten Umweltreaktion auch planmäßig Verhaltensstrategien entwickelt, die das gewünschte Verhalten in der Umwelt bewirken (Grabitz u.a. 2006, 206). Im Unterschied zu Pawlow wird hier Lernen auch als bewusstes, zielgerichtetes Anwenden von Reiz-Reaktionsketten verstanden. So differenzieren sich neuere Konditionierungstheorien vom reflexbedingten Ansatz Pawlows und betonen die kognitiven Aspekte im Regellernen (Walther 2006, 222). Grabitz und Hammerl zu folgen, heben die Autoren Rescorla und Wagner darin hervor, dass jeder Reiz zunächst selektiv aufgenommen wird, dem ein Analyse- und Deutungsprozess folgt, woran sich eine Vorhersage, eine Vermutung anschließt (Grabitz u.a. 2006, 209). Die größten Lernschritte werden demnach dann gemacht, je größer der Unterschied zwischen

¹⁰ Pawlow führte darin Experimente mit Hunden durch, in denen ein anfänglich neutraler Reiz (das Erklingen einer Glocke) durch Lernen in einen konditionierten Reiz (Speichelfluss beim Hund wenn die Glocke klingelt, weil Futter erwartet wird) überführt wurde (Grabitz u.a. 2006, 205).

der Vermutung und der wahrgenommenen Realität ist (Grabitz u.a. 2006, 227). Sobald also die subjektiven Theorien in der Reaktion der äußeren Umwelt nicht bewahrheitet werden, ist das Individuum mit der Notwendigkeit konfrontiert, die Zusammenhänge neu zu erfassen und die Theorie der Erfahrung anzugleichen, was hier als Lernen verstanden wird.

Die neueren behavioristischen Lerntheorien richten ihre Aufmerksamkeit demnach auch auf individuelle und kognitive Tätigkeiten innerhalb der Reaktion auf äußere Reize. Kognitivistische Theorien hingegen, betonen die innere Motivation eines Individuums, sich mit der Welt in Beziehung zu setzen und zu lernen (Göhlich u.a. 2007, 10 f). Danach wird Lernen nicht ausschließlich als Reaktion auf etwas verstanden, sondern vielmehr als eine Wechselwirkung externer Informationen mit internen Strukturen des Lernenden (Göhlich u.a. 2007, 10 f).

Die Betonung der Individualität und des schöpferischen Tuns im Wahrnehmen, Verstehen, Interagieren und Lernen steigert sich noch einmal in konstruktivistischen Theorien. Aus deren Perspektive existiert keine objektive Welt. Sondern alles Wirkliche wird als Ausdruck einer subjektiven Konstruktion geschlossener, auf sich selbst zurückwirkender Systeme verstanden (Schwarzer u.a. 2007, 219), wonach Anschauung, Erkennen und Lernen, Konstruktions-, anstatt Informationsverarbeitungsprozesse sind (Göhlich u.a. 2007, 11).

In Anlehnung an diese drei Lerntheorien beschreibt Lernen sowohl einen Prozess der wechselseitigen Reaktion, als auch der individuellen Aktion und Konstruktion.

2.4 Zusammenfassung

Das Wesentliche dieses Kapitels wird an dieser Stelle noch einmal thesenartig zusammengefasst:

- 3 Lernen ist ein lebensnotwendiger, unzuvollendender Vorgang der Ausbildung von Fertigkeiten, die es dem Lernenden ermöglichen sich mit der Welt, in die er hineingeboren wird, in Beziehung zu setzen.
- 4 Erfahrung ist die Grundlage allen Lernens: „Das Lernen gehört notwendig zur Erfahrung und ist in ihr enthalten wie die Folge im Grund“ (Buck, zit. n. Göhlich 2007, 48).
- 5 Die Motivation zum Lernen ist angeboren und die Voraussetzung jeden Lernens.
- 6 Jede Lernsituation ist von Emotionen geprägt, was sich auf die Aufnahmebereitschaft und die Tiefe der Abspeicherung auswirkt.
- 7 Lernen ist ein Ausbilden und Aktivieren neuronaler Netzwerke, indem alles Bekannte in neuen Situationen transformiert und weiterentwickelt wird, was implizit oder explizit ablaufen kann.
- 8 Lernen ist ein subjektiver, sich selbst bestärkender Koordinationsprozess – je mehr Wissen zu etwas vorhanden ist, umso leichter fällt es, etwas dazuzulernen.
- 9 Die Unterschiede in den Lern- und Gedächtnisleistungen sind zum einen angeboren, indem jedem Gehirn ein einzigartiger genetischer Code zu Grunde liegt, woraus unterschiedliche persönliche Talente und Neigungen erwachsen. Zum anderen prägen lerngeschichtliche Erfahrungen die Nerven Netzwerkstrukturen.
- 10 Zielt Lernen auf das Ausbilden von Urteilskraft und Handlungskompetenz, so kann das dafür nötige Wissen nicht gelehrt, „... sondern nur geübt werden. Darin liegt die Bedeutung der Übung. Sie macht unser Wissen (subjektiv) anwendbar und wirksam“ (Koch 2007, 48).

2.5 Objektives Wissen – Ein „Kanon des Lernens“

Der bisherigen Darstellung des Lernens als einen interaktiv-subjektiven Prozess, soll an dieser Stelle noch eine weitere Ebene angeschlossen werden. Hierin gilt das lernende Individuum als Teil einer in sich ausdifferenzierten und strukturierten Gesellschaft, aus deren vorherrschender Kultur interindividuelle Wissensbestände entspringen, welche sowohl das Wissen vergangener Generationen als auch aktuelle Erkenntnisse der Wissenschaften einschließen.¹¹ Aus diesem Blickwinkel bezieht sich Lernen auf die Aneignung gesellschaftlich tradierter Erkenntnisse, womit die Übergabe grundlegender kultureller Güter an nachfolgende Generationen zum Zwecke des Erhalts der Gesellschaft und dessen zukünftigen Bestandes sichergestellt werden soll.

Die hieraus erwachsenden Bildungsstandards repräsentieren eine Auswahl unterschiedlichen Wissens und Kompetenzen, ähnlich einem „kulturellem Initiationsprogramm“, anhand derer die Heranwachsenden an die zur gesellschaftlichen Teilhabe und Teilnahme notwendigen Kenntnisse herangeführt werden (Künzli 2007, 31): „Der Kanon formuliert einen intersubjektiven Denk- und Handlungsrahmen für die Verarbeitung von Welt- und Selbsterfahrungen. Er sichert die Anschlussfähigkeit individuellen Lernens, Wissens und Könnens ... durch einen gemeinsamen Verständigungskontext“ (Künzli 2007, 31).

Die Schule als gesellschaftliche Instanz spielt in der Vermittlung dieser Wissensbestände eine entscheidende Rolle, indem sie einerseits Lernprozesse in einem definierten Zeitrahmen auf bestimmte Inhalte ausrichtet und so auch bestehende gesellschaftliche Strukturen stabilisiert. Auf der anderen Seite agiert die Schule im Interesse der Heranwachsenden, während sie deren individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch innere Differenzierung, besondere pädagogische Angebote und unter Berücksichtigung der persönlichen Lern- und Lebensgeschichte, fördert.

In der EU-Debatte um lebenslanges Lernen bildeten sich dabei drei Abstufungen bezüglich der Beschaffenheit von Lernprozessen heraus (Overwien 2007, 123). Zum einen das an der Entwicklung von Sachkompetenz ausgerichtete formale

¹¹ Jedes neue Wissen baut in unterschiedlichem Maße auf bereits Vorhandenem auf, sodass eine neue Erfindung oder Erkenntnis nicht allein aus sich selbst heraus entspringt, sondern auch ein Verdienst vergangener Generationen ist.

Lernen, welches, strukturiert nach Lernzielen innerhalb einer definierten Lernzeit und unter spezieller Lernförderung, stattfindet (Overwien 2007, 123). Diese zielgerichtete Aneignung von Sachwissen führt üblicher Weise zur Zertifizierung und findet in einer Bildungsstätte statt (Overwien 2007, 123). Die zweite Form, das non-formale Lernen, verläuft ebenso zielgerichtet, indem der Lernende unter Zuhilfenahme verschiedener Lernmittel systematisch ein Lernziel verfolgt, was jedoch vorwiegend nicht in einer zertifizierenden Bildungseinrichtung erfolgt (Overwien 2007, 123). Das informelle Lernen als dritte Abstufung bezieht sich gleichsam auf Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen, die allerdings vorrangig unbewusst, ohne auf ein konkretes Ziel ausgerichtet zu sein, ablaufen (Overwien 2007, 123).

In Bezug darauf stellte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im 12. Kinder- und Jugendbericht 2005 heraus, dass die eben benannten Lernformen im günstigsten Fall aufeinander aufbauen und sich untereinander verstärken (BFSFJ 2005, 97), was dafür spricht, im formalen, schulischen Lernen insbesondere auch informelle Lernprozesse der Schüler/innen aufzugreifen und mit einzubinden. Denn, wie oben bereits dargestellt, führt das Anknüpfen an der Lebens- und Erfahrungswelt, an bereits bestehende Fähigkeiten und Fertigkeiten insgesamt zu einer tieferen Verknüpfung und Einspeicherung der neuen Inhalte. Auch spielt in jeder dieser drei Ausformungen die Fähigkeit des Lernenden, sich mit seiner Umgebung in Beziehung zu setzen, eine entscheidende Rolle. Im Wesentlichen kann darin jedes Lernen als Kommunikationsprozess betrachtet werden, woraus sich folgende These ergibt:

Je ausgeprägter die kommunikativen Fähigkeiten des Lernenden sind, umso tiefgründiger kann Neues ergründet und gelernt werden.

Dieser These soll vor allem im vierten Punkt dieser Arbeit nachgegangen werden, wobei der folgende Abschnitt zunächst grundlegende Erklärungsansätze zwischenmenschlicher Kommunikation darbietet.

3. Zwischenmenschliche Kommunikation – Eine Bedeutungs- und Begriffsbestimmung

Da sich Kommunikation in nahezu allen Momenten eines menschlichen Lebens ereignet, ist es ein zentrales Anliegen der Humanwissenschaften, diese in ihren steuernden Elementen zu ergründen, sodass sich in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen Kommunikationstheorien finden lassen. Die bedeutendsten Theorien stammen dabei aus der Psychologie, der Soziologie, der Philosophie und der Linguistik, wobei die jeweiligen Theorien aufeinander Bezug nehmen und nur bedingt einer einzelnen Wissenschaftsdisziplin zugeordnet werden können.

Im diesem Abschnitt soll das Wesen der zwischenmenschlichen Kommunikation mit Bezug auf psychologisch- soziologische Kommunikationstheorien umrissen werden.¹² Hierzu folgt einführend zunächst ein philosophisch- ethischer Ansatz, dessen Betrachtung Fragestellungen aufwirft, die im Punkt 3.3, in der abschließenden Zusammenfassung noch einmal aufgegriffen werden. Auf Grund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit wird die philosophische Perspektive auf Kommunikation lediglich angerissen, sowie auf die Darstellung linguistischer Erklärungsansätze verzichtet.

¹² Eine klare Abgrenzung zwischen psychologischen und soziologischen Kommunikationstheorien bleibt, auf Grund einer starken wechselseitigen Beziehung, wissenschaftlich fragwürdig, sodass die Theorien dieser beiden Wissenschaftsbereiche interdisziplinär dargestellt sind.

3.1 Von der universalen Tragweite der Kommunikation im menschlichen Sein – Der Mensch als ein sich verhaltendes Wesen

„Ich werde am Du;

Ich werdend spreche ich Du.

Alles Wirkliche im Leben ist Begegnung“ (Martin Buber zit. n. Stöger 2003, 113).

Der Begriff Kommunikation ist entlehnt aus dem Lateinischen Wort communicatio, welches übersetzt, Mitteilung bedeutet (Mittelstraß 1984, 420). Die Zerlegung des Wortes Mit-Teilung wiederum ergibt die Herauslösung der Präposition „mit“, gleichbedeutend mit zusammen, gemeinsam (Pfeifer 2005, 878).¹³ In dieser Hinsicht ist Kommunikation ein gemeinsames Teilen einer Nachricht zwischen einem Ich und mindestens einem Du, wobei die gemeinsame Teilhabe nach Werner Nothdurft, einen „identischen Gegenstand“ beansprucht. (Nothdurft 2000, 4).¹⁴

Den oben aufgeführten Worten des Religionsphilosophen Martin Bubers zu folgen, ist das Du ein existentieller Bestandteil des Ich. So wie sich das Ich am Du entwirft, indem es sich dem Du mitteilt und dessen Signale deutet, erfährt und bildet sich das Du am Ich.

Diese Wechselseitigkeit ist ein wesentliches Merkmal von Kommunikation und der Quell ihrer Komplexität. So verweist Paul Watzlawick darauf, dass sich jedes Subjekt in jedem Moment in einer spezifischen Art und Weise zu seiner Umwelt verhält, wobei jedes Verhalten etwas über das Subjekt offenbart (Watzlawick 2003, 51). Er fasst dies in die Worte: „Man kann sich nicht nicht verhalten.“ (Watzlawick 2003, 51). Der andere, der das Subjekt wahrnimmt, wird wiederum durch das Verhalten des Subjekts in seinem Sein beeinflusst. Systemisch betrachtet ist damit „... jeder Teil eines Systems ... mit den anderen Teilen so verbunden, dass eine Änderung in einem Teil eine Änderung in allen Teilen und damit dem ganzen System verursacht. Das heißt, ein System verhält sich nicht wie eine einfache Zusammensetzung voneinander unabhängiger Elemente,

¹³ Auch im Wort „gemeinsam“ lässt sich das „ein“, mit Bezug auf Zusammengehörigkeit, Einigkeit, wieder finden.

¹⁴ Der „identische (n) Gegenstand“ beschreibt den zentralen Punkt zwischenmenschlicher Kommunikation, was innerhalb dieses Kapitels noch eingehend erläutert wird.

sondern als ein zusammenhängendes, untrennbares Ganzes“ (Watzlawick 2003, 119).

Dem zu folgen spricht das Ich dann Du, indem es auf das Du reagiert, und das Ich kann seinerseits nichts anderes tun, als sich in einer beliebigen Art und Weise zum Du zu verhalten, denn es kann nicht nicht reagieren.

Da jeder Mensch in ein „Mit-anderen-Sein“ (Buber zit. n. Stöger 2003, 118) hineingeboren wird, kann er sich der Begegnung nicht entziehen. Das Leben besteht aus Situationen. Und jede Situation ist Begegnung.¹⁵ Dabei bleiben alle unausgesprochenen Gedanken, alle Eindrücke und Wahrnehmungen ein allein subjektives Konstrukt, wenn keine Kommunikation mit einem anderen darüber zustande kommt. „Indem es (das Ich) sich aber ausspricht und zum Wort wird, bewegt es sich aus dieser Einsamkeit heraus zum Du hin und wird in einem tieferen Sinne wirklich“ (Buber, zit. n. Stöger 2003, 120 f).

Doch dann ergibt sich die Frage, inwieweit die subjektive Wirklichkeit, oder mit den Worten Emmanuel Levinas`, das „An-sich-angekettet-Sein“ (Levinas 2003, 30), überhaupt überwunden werden kann. Wie sicher kann ich mir sein, den anderen in seinem Meinen, tatsächlich verstanden zu haben, ihm in seiner Wirklichkeit begegnet zu sein? Inwieweit ist es also möglich eine gemeinsame Wirklichkeit, einen identischen Gegenstand, zu konstruieren? Im Hinblick auf diese Fragen werden im Folgenden bedeutsame sozialwissenschaftliche Betrachtungsweisen für Kommunikationsabläufe dargelegt, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

¹⁵ Begegnung steht hier im Sinne einer permanenten Anwesenheit einer Umgebung und ist damit auch auf Tiere, Pflanzen und Dinge bezogen.

3.2 Theoretische Ansätze zur Analyse von Kommunikationsprozessen

3.2.1 Das informationstechnische Grundmodell von Claude Elwood Shannon und Warren Weaver

In „The Mathematical Theory of Communication“ (1949) lieferten die Informationstheoretiker Shannon und Weaver ein grundlegendes nachrichtentechnisches Erklärungsmodell für Kommunikationsabläufe, welches, Wolfgang Frindte zu folgen, in zahlreichen weiteren Kommunikationstheorien Beachtung fand (Frindte 2001, 41). Hierin kodiert die sprechende Person ihre Nachricht mittels Kodierungsregeln in Signale (Mittelstraß 1984, 425). Diese Signale durchlaufen auf dem Weg zur empfangenden Person einen Kanal, in welchem, auf Grund vielfältiger Faktoren, häufig Störungen auftreten, die das Signal verzerren und Nachrichtenverluste herbeiführen (Mittelstraß 1984, 425). Der oder die Hörende dekodiert das angekommene Signal, indem auch ihm oder ihr die Kodierungsregeln bekannt sind (Mittelstraß 1984, 425). Diese beziehen sich auf das bewusste Anwenden von Sprache und Schrift.¹⁶

Das Modell von Shannon und Weaver zeigt die zentrale Bedeutung der Verwendung von klaren, entschlüsselbaren, Signalen auf. Je aufmerksamer der Code dem Entschlüsselungsprozess der empfangenden Person angepasst ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass die Nachricht, so wie sie gemeint ist, auch wahrgenommen wird.

3.2.2 Die „Theorie der Kommunikation“ von Bateson und Ruesch¹⁷

Bateson und Ruesch beschreiben das menschliche Individuum als ein autonomes, „informationsverarbeitendes System“, über dessen Sinnesorgane Umweltreize in das Nerven- und Hormonsystem gelangen (Walker 2004, 89). Die Signale von außen, der Input, wird zum Output, indem die äußeren Reize beim Individuum

¹⁶ Aus konstruktivistischer Sicht ist die Anwendung von Sprache und Schrift höchst subjektiv, da jeder Begriff einer subjektiven Bedeutungskonstruktion, hier einer subjektiven Codierung entspricht. An dieser Stelle ist, um das tatsächlich Gemeinte zu erfassen, eine Unterredung über die subjektive Kodierung nötig, womit objektive Kodierungsregeln nur begrenzt existieren.

¹⁷ Von Bateson inspiriert, machte sich eine Forschungsgruppe des MRI (Mental Research Institute) in Palo-Alto unter anderem die Erforschung der menschlichen Kommunikation zum Gegenstand (Walker 2004, 88). Innerhalb der sogenannten Palo-Alto-Gruppe setzte sich Bateson 1951, zusammen mit Ruesch, in der Erarbeitung einer Kommunikationstheorie das Ziel, zwischen den Humanwissenschaften ein Bindeglied zu kreieren (Walker 2004, 88). Dies geschah unter der Absicht eine Zusammenarbeit und gegenseitige wissenschaftliche Befruchtung zu erleichtern (Walker 2004, 88).

innere Prozesse wie Denken und Fühlen anregen, was wiederum ein bestimmtes Verhalten in Form eines Outputs, erzeugt. Wie im Punkt 3.1 mit Verweis auf Paul Watzlawick bereits beschrieben, wird dieser Output wiederum zu einem Input für eine weitere Person, sobald diese das Individuum wahrnimmt, wobei Bateson und Ruesch betonen, dass diese Prozesse selbstregulativ ablaufen (Walker 2004, 90). Dies bedeutet, dass jeder Mensch als autonomes System sich selbst im Kontakt mit seiner Umwelt reguliert, indem er auf sie reagiert und sich zu ihr verhält. Selbstregulation beschreibt folglich einen permanenten, subjektiven, situationsabhängigen Prozess eigenständiger Individuen.

Bateson und Ruesch erweitern damit das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver, indem sie nicht allein das Senden und Empfangen von Nachrichten untersuchen, sondern nach dem „Zwischen“ in der zwischenmenschlichen Kommunikation fragen. Dabei widmen sie sich der Komplexität, die aus der Subjektivität, der Wechselhaftigkeit und Prozesshaftigkeit von menschlicher Kommunikation resultiert.¹⁸

3.2.3 Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung des anderen in ihrer Bedeutung für eine wechselseitige Verständigung

Die Autoren Bandler und Grinder¹⁹ bauen die Kommunikationstheorie Batesons und Rueschs mit der Theorie aus, dass ein Individuum die Signale aus der Umwelt in spezifischer Art und Weise filtert. Sie bestimmen hierin einen neurologischen, einen sozialen und einen individuellen Filter, die das Wahrnehmungsverhalten beeinflussen (Walker 2003, 183). Der neurologische Filter bezieht sich auf eine begrenzte kognitive Aufnahmefähigkeit von Reizen und Informationen (Walker 2004, 183). Daneben wirkt sich im sozialen Filter die Zugehörigkeit zu einer Sprache und Kultur auf die Wahrnehmungstätigkeit aus, indem kulturell verwurzelte Wissensbestände und tradierte, kollektiv vereinbarte Wahrheitskonstruktionen das Individuum in seinem Erleben prägen (Walker 2004,

¹⁸ Walker zu folgen eröffnete dies eine völlig neue Sicht auf psychopathologische Phänomene, die nun prozessual gedacht wurden, anstatt wie bisher, an der Ursache der Symptome orientiert waren. Demgemäß stand nun nicht mehr die Frage im Vordergrund, wo ein Symptom herkommt, sondern wie es sich aufrechterhält (Walker 2004, 90).

¹⁹ Walker zu folgen standen Bandler und Grinder bei der Erarbeitung ihrer Theorie in engem Austausch mit der Palo-Alto-Gruppe (Walker 2004, 55).

183).²⁰ Dem sich aus Erfahrungen konstatierenden, individuellen Filter, setzen Bandler und Grinder subjektive Ausrichtungen wie unter anderem persönliche Einstellungen, Interessen, Gewohnheiten, Vorlieben und Abneigungen zu Grunde (Walker 2004, 183).

Damit unterliegt jede Situation einem Gestaltungsprozess der Wahrnehmenden und es ist von zentraler Bedeutung, das sich die Kommunizierenden darüber bewusst sind: „Du weißt nicht genau, was ich begreife, was ich fühle, welches meine Vergangenheit ist, welche Wertvorstellungen ich habe, was mein Körper nun gerade tut. Du hast nur Vermutungen und irgendwelche Vorstellungen von mir und ich ebenso von dir. Wenn diese Vermutungen und Vorstellungen nicht überprüft werden, werden sie zu Tatsachen, und als solche können sie zu Fallen werden oder sogar zum Bruch führen“ (Satir zit. n. Walker 2004, 183).

Darum plädiert Satir für den Aufbau von „Feedbackschleifen“ oder so genannten „rückgekoppelten Kommunikationszyklen“ innerhalb von Gesprächen, um interpretationsbedingte Missverständnisse möglichst einzuschränken (Walker 2004, 184). Kommunikationsprozesse fordern demnach zu Achtsamkeit auf; sowohl im Bezug auf das Bewusstsein über persönliche „Filter“, als auch im Bezug zu den „Filtern“ des anderen.

Während eine kommunizierende Person zunächst sich selbst aufmerksam begegnet, indem sie beispielsweise ihre Gefühle, Absichten, Erwartungen, Einstellungen und Ziele betrachtet, kann sie sich ihrer eigenen Filter bewusst werden und sich der Gefühle, Absichten, Erwartungen usw. des anderen öffnen.

An dieser Stelle spricht Nothdurft in Analogie zu Mead von einer „wechselseitigen Handlungsantizipation“, in der sich die Aktanten gegenseitig in die Rolle des anderen versetzen, sich dort einfühlen und mitfühlen, was Mead als eine Voraussetzung für Interaktion beschreibt (Nothdurft 2000, 16). Diese Reflexivität in der Wahrnehmung ermöglicht den Gesprächsteilnehmer/innen, sich gegenseitig in der Wirklichkeit des anderen zu begegnen und die Motive des anderen zu erfahren: „Der Erfolg, der Verstandenhaben kennzeichnet, kann eigentlich nur vom Sender der Mitteilung attestiert werden, z.B. indem er ... akzeptiert: ja, so habe ich

²⁰ Frindte bezeichnet dies als den „Bedeutungsraum der Wirklichkeitskonstruktion“, indem in einer Gemeinschaft „interindividuell relativ übereinstimmend(e)“ und konventionalisierte Vorstellungen darüber bestehen, was beispielsweise mit der Bezeichnung „Baum“ gemeint ist (Frindte 2001, 146 f).

es gemeint. Verstehen entspricht also dem Meinen“ (Hörmann zit. n. Frindte 2001, 56).

3.2.4 Kommunikation nach Paul Watzlawick

Ein weiteres Mitglied der Palo-Alto Gruppe, Paul Watzlawick, überträgt die von Morris 1938 eingeführte Dreiteilung der Semiotik, der Lehre von der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke, in Syntaktik, Semantik und Pragmatik, auf den Bereich der Kommunikation (Watzlawick 2003, 22). Hierin verbindet er die Syntaktik²¹ mit dem Anliegen der Informationstheorie, worin die Nachrichtenübertragung über Codes und Kanäle, in einer gewissen Kapazität, begleitet von eventuellen Störungen betrachtet wird (Watzlawick 2003, 22).

Im semantischen Teil der Kommunikation siedelt Watzlawick die Bedeutung, das Gemeinte einer Nachricht an (Watzlawick 2003, 22).²² Qualitativ hochwertige Kommunikation entsteht seiner Meinung nach erst dann, wenn ein „semantisches Übereinkommen“ zwischen den Gesprächspartnern getroffen wurde, d.h. wenn darüber kommuniziert wurde, wie das Signalisierte tatsächlich gemeint ist. Dies kommt dem „identischen Gegenstand“ Nothdurfts in Punkt 3.1, sowie Satirs Anliegen im Erzeugen von „Feedbackschleifen“ gleich (Nothdurft 2000, 4; Virginia Satir zit. n. Walker 2004, 184). Dem Teil der Pragmatik legt Watzlawick seine Theorie zu Grunde, dass jede Kommunikation das Verhalten aller Teilnehmer/innen beeinflusst, was demnach den handelnden, den bewegenden Aspekt in der Kommunikation ausmacht (Watzlawick 2003, 22).²³

Angelehnt an diese Dreiteilung entwickelte Watzlawick fünf Axiome, um die zwischenmenschliche Kommunikation in ihren Basiselementen zu erfassen.

Hierin konstatiert er zum Ersten, wie bereits beschrieben, „die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren“ (Watzlawick 2003, 50). Im zweiten Axiom stellt er heraus, dass jede Nachricht sowohl einen Datentragenden Inhalts- als auch einen

²¹ Im eigentlichen Sinne Ausdruck für die Theorie des Syntax. Aus dem Griechischen für Anordnung, Regelung stehend (Mittelstraß 1996, 176). Als wichtigster Bestandteil der Grammatik ist die Syntax die „Bezeichnung für das System der Regeln einer Sprache“ zur Erstellung von Sätzen (Mittelstraß 1996, 176).

²² Die Semantik beinhaltet die Lehre von der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke (Mittelstraß 1995, 768).

²³ Die Pragmatik untersucht die Abhängigkeit der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke im Kontext ihrer Verwendungssituation (Mittelstraß 1995, 323).

Beziehungsaspekt enthält. Letzterer gibt der Empfänger/in Einsicht in die Intention der Sender/in und Informationen darüber, wie die Daten aufzufassen sind (Watzlawick 2003, 55). Als dritten Einflussfaktor von Kommunikationsabläufen benennt Watzlawick in Analogie zu Gregory Bateson und Don D. Jackson die „Interpunktion von Ereignisfolgen“, bezogen auf die Art und Weise wie die Gesprächspartner ihre Sprechanteile einander anpassen (Watzlawick 2003, 57). Dies steht im Sinne des Gespürs der am Gespräch Teilnehmenden, sich in dem Moment einzubringen, der für den erfolgreichen Verlauf des Gesprächs, im Prozess des Miteinander-Teilens am vielversprechendsten erscheint. Interpunktion meint demnach die Art und Weise, wie ein Individuum auf ein Signal reagiert und mit einem eigenen Signal antwortet.²⁴ Im vierten Axiom unterscheidet Watzlawick zwischen analoger und digitaler Sprache (Watzlawick 2003, 62). Indem sein Kommunikationskonzept Verhalten jeder Art einbezieht, ist auch die Sprache des Körpers, das Medium der nonverbalen Kommunikation als analoge Sprache von Bedeutung. Verbale Äußerungen hingegen erscheinen hier als digitalisiert, da sie den Moment der Formung durchliefen und einen, je nach Situation mehr oder weniger bewussten Akt der Gedakentransformation darstellen. Die analoge Sprache hingegen kann nur bedingt vom Individuum beeinflusst werden, weshalb Watzlawick dieser Form auch eine allgemeinere Gültigkeit zuspricht (Watzlawick 2003, 63). Im letzten Axiom wird zwischen symmetrischer und komplementärer Interaktion unterschieden. Hierin beziehen sich die Bezeichnungen symmetrisch und komplementär auf die Ähnlichkeit der Strategien, die die Gesprächsteilnehmer/innen in der Reaktion aufeinander verwenden (Watzlawick 2003, 69). Dies ist von der Beziehung abhängig, die die Beteiligten zueinander haben, welche wiederum durch den Gesprächskontext beeinflusst werden.²⁵ Darin benennt Watzlawick den kulturellen, sowie den

²⁴ Dabei sind selbsterfüllende Prophezeiungen ein besonderes Interpunktionsphänomen (Watzlawick 2003, 95). Wenn beispielsweise eine Person mehrmals ein „Nein“ auf eine Bitte vernommen hat und dies mit zunehmender Wiederholung als Ablehnungen deutet, kann dies zur Minderung des Selbstwertgefühls beitragen. In diesem Fall interpunktiert die Person auf das „Nein“ in nonverbaler Weise dadurch, dass sie das „Nein“ in der Beziehungsebene wahrnimmt und auf sich bezieht. Die empfundene Unsicherheit wirkt sich dann mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf das Interpunktionsverhalten der Person in weiteren Situationen aus, indem sie ihre Bitten vage oder als Forderungen formuliert. Eine vage oder fordernd formulierte Bitte wiederum begünstigt ein „Nein“ in anderen, sodass sich die Person in ihrem Selbstbild „Ich bin es nicht wert, dass andere etwas für mich tun“ bestätigt sieht.

²⁵ Ein Beispiel für eine komplementäre Interaktion, für „sich gegenseitig ergänzende(n) Unterschiedlichkeiten“ (Watzlawick 2003, 69), wäre ein Gespräch zwischen einem Lehrer und einem Schüler, indem der Lehrer eine primäre Stellung einnimmt und die Leistung des

gesellschaftlichen Hintergrund als maßgebendes Element in der Ausdifferenzierung sozialer Rollen, welche den Gesprächsverlauf mitgestalten (Watzlawick 2003, 69).

3.2.5 Das Vier- Seiten Modell einer Nachricht nach Schulz von Thun

Schulz von Thun bezieht sich in seiner Kommunikationstheorie auf Paul Watzlawicks Erkenntnis, dass jede Nachricht sowohl einen Beziehungs- als auch einen Sachaspekt trägt und vereint dies mit dem „Organon-Modell“ Karl Bühlers, nach dem eine Botschaft eine Darstellungs-, Ausdrucks und eine Appellfunktion hat (v. Thun 2005 a, 14). Daraus konstruiert Schulz von Thun ein Vier- Seiten Modell, bezogen auf die Beobachtung, dass eine Äußerung mehrere Botschaften gleichzeitig enthalten kann (v. Thun 2005 b, 20).

Die vier Seiten der Nachricht repräsentieren hierin unterschiedliche Kanäle, auf denen Informationen gesendet und empfangen werden. Danach enthält eine Nachricht zunächst einen Sachaspekt, was sich auf Informationen zum Sachverhalt bezieht (v. Thun 2005 a, 13). Des weiteren enthält eine Nachricht eine Beziehungsseite, in welcher die Sender/in etwas über sein bzw. ihr Verhältnis zur Empfänger/in kundgibt (v. Thun 2005 a, 13). In der Selbstoffenbarungsseite einer Nachricht gibt die Sender/in der Empfänger/in, ob verbal oder nonverbal, Einblick in sein bzw. ihr Erleben, indem bewusst oder unbewusst eine Ich-Botschaft mitgesendet wird (v. Thun 2005a, 14). Die vierte Seite, der Appellaspekt der Nachricht, drückt aus, was die Sender/in in ihrem Umfeld bewirken möchte (v. Thun 2005 a, 14). Danach können Missverständnisse dann entstehen, wenn eine Nachricht geäußert wird, ohne zu prüfen, welche Seiten der Nachricht die Empfänger/in vernommen hat.

Wenn beispielsweise eine Mutter morgens besorgt zu ihrem Kind sagt: "Wir kommen schon wieder zu spät.", dann könnte die Nachricht in der Sachebene lauten: "Die Zeit ist bereits fortgeschritten". Die Beziehungsseite der Nachricht könnte meinen: "Ich brauche jetzt deine aufmerksame Zusammenarbeit." Während die Selbstoffenbarungsseite signalisiert: "Ich bin ganz angespannt und

Schülers im Bezug auf ein gehaltenes Referat benotet. Wenn der Schüler die Bewertung als maßgebend anerkennt, nimmt er eine sekundäre Stellung ein. Würden Schüler und Lehrer gleichberechtigt ihre Ansicht darüber in einen Konsens einfließen lassen und im Fall der Benotung, eine Note aushandeln, wäre dies eine symmetrische Beziehung.

nervös, weil es mir wichtig ist, pünktlich bei dem Treffen zu erscheinen." Der Appellaspekt könnte dann die Bitte an das Kind enthalten, sich zu beeilen. Das Kind wiederum kann diese Nachricht völlig anders auffassen, indem es beispielsweise vorrangig die Beziehungsseite wahrnimmt und hört: "Wegen dir kommen wir schon wieder zu spät." Wenn das Kind nicht noch einmal nachfragt, wie die Nachricht gemeint ist, und in dem Glauben verharnt, diese Botschaft von der Mutter erhalten zu haben, wird es, wenn es sich entscheidet, sich zu beeilen, dies wahrscheinlich aus Angst vor Strafe, Schuldgefühl oder Scham tun. Nicht jedoch aus Mitgefühl oder innerer Bereitschaft heraus.

Dieses Beispiel zeigt auf, dass es für eine gelingende Kommunikation von Bedeutung ist, dass die sendende Person klar formuliert, in welcher Situation sie sich befindet und was sie genau erbitten möchte. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Bitte entsprochen wird, erhöht sich nochmals, wenn sich die Sender/in dem Empfinden und Verstehen des anderen beim Empfangen dieser Nachricht widmet und sich in seine Perspektive einfühlt, denn dann erst werden Missverständnisse ersichtlich.

3.3 Zusammenfassung

Abschließend sind die vorhergehenden Ausführungen noch einmal thesenartig zusammengefasst.

1. Das Ich entwirft sich an der Begegnung mit dem Du. Über das Du nimmt sich das Ich in seinem Sein wahr, indem es die eigene Wirklichkeitskonstruktion mit der des anderen abgleicht.
2. Um eine gemeinsame Wirklichkeit zu konstruieren, verständigen sich die Aktanten im Hinblick auf die Bedeutungen, die sie den Dingen beimessen. Dabei bezieht sich die Bedeutung einer Äußerung auf das Verstehen der Absicht, auf das Meinen des Sprechers.
3. Der Kommunikationsverlauf wird von beziehungstragenden, sozialen Rollen der Kommunizierenden, sowie dem kulturellen Rahmen beeinflusst, worin alles, was geschieht, in seiner Bedeutung von dem situationsbedingten Zusammenhang abhängt, indem es sich ereignet.
4. Kommunikation ist wechselseitig, situationsbedingt, flüchtig und komplex.

5. Wir können nicht nicht kommunizieren.
6. Kommunikation ist verbal und nonverbal.
7. Eine Nachricht kann mehrere Botschaften gleichzeitig enthalten.
8. Eine Nachricht transportiert sowohl Sach- und Beziehungsinformationen, als auch Informationen über den Sprechenden selbst, sowie einer Bitte.

Kommunikation beschreibt also eine interaktive Begegnung mindestens zweier Individuen, die jeweils in ihrer Wahrnehmung an sich gekettet sind. Sie sind an ihre subjektiven „Sinnräume“ gebunden, die sich unter anderem aus Erfahrungen, individuellen Werten und Bedeutungszuweisungen ergeben. Indem sich ein Individuum in die „Sinnräume“ seines oder ihres Gegenübers einfühlt, kommt es in Kontakt mit der Wirklichkeit des anderen und dessen Absichten und Bedeutungszuweisungen. Gelungene Kommunikation ist demnach ein prozesshaftes, wechselseitiges Verstehen des Meinens mit dem Bewusstsein darüber, dass es keinen Moment gibt, indem die Rätselhaftigkeit des anderen aufgehoben ist.

Wie nun Kommunikationsfaktoren mit dem Lernen im Schulsetting in Verbindung gebracht werden kann, soll im Nachfolgenden betrachtet werden.

4. Die Bedeutung des Zusammenhangs von Lernen und Kommunikation im schulischen Kontext – Über die wechselseitige Beziehung von Kommunikation und Lernen

4.1 Ein ineinander greifendes Wechselspiel von Kommunikation und Lernen?

Nach der von Koch beschriebenen Bildung expliziten, verbal deklarativen Wissens, wonach Lernen als ein Weg von der Anschauung zum Überblick verstanden werden kann, spielen Begriffs- und Bedeutungskonstruktionen eine entscheidende Rolle.

So formuliert Michael Waldmann: „Kategorisierung bzw. Konzeptbildung gehört zu unseren basalen kognitiven Kompetenzen, ohne die wir nicht überleben könnten“ (Waldmann 2006, 283). Das Bilden von Begriffen und Kategorien ist ein subjektiver Mechanismus zur Strukturierung der komplexen Welt, um sich darin differenziert orientieren und bewegen zu können. Begriffe und Kategorien „... spielen eine zentrale Rolle in der Wahrnehmung, dem Denken, der Handlungsplanung und der Kommunikation“ (Waldmann 2006, 283). Diese Konstruktionen können als Wirklichkeitstheorien verstanden werden, die in komplexer Form handlungsleitende Einstellungen, Überzeugungen und Wertesysteme ergeben (Bednorz u.a. 2002, 23), wobei die Gefahr der einseitigen Betrachtung und Stereotypenbildung nicht außer Acht zu lassen ist (Waldmann 2006, 288).

Die von Waldmann herausgestellte zentrale Stellung von Begriffen und Kategorien innerhalb der Wahrnehmung, des Denkens und der Handlungsplanung und letztendlich innerhalb der Bildung von Wirklichkeitskonstruktionen, lässt vermuten, dass auch explizites Wissen als Ergebnis eines Lernprozesses, eine subjektive Konstruktions- und Deutungsarbeit darstellt.

Den damit in Verbindung stehenden, kommunikativen Moment im Lernen, beschreibt Dewey folgendermaßen:

„Wir wirken auf den Gegenstand ein und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente. Je enger diese beiden Elemente der Erfahrung miteinander verflochten sind, umso größer ist ihr Wert ...“ (Dewey zit. n. Göhlich 2007, 192), dem Michael Göhlich anfügt: „...“

gelernt wird, wenn ein Tun in seine Folgen hinein verfolgt wird, wenn die durch das Handeln eines Menschen hervorbrachte Veränderung auf ihn selbst zurückwirkt und in ihm eine Veränderung bewirkt ...“ (Göhlich 2007, 192).

Demnach ist die Wissensbildung als Folge des Lernens erheblich davon abhängig, in welchem Bewusstseinsgrad sich das lernende Individuum zu seiner Umgebung in Beziehung setzt, kommuniziert und interagiert, sowie aus dieser Erfahrung assoziativ subjektive Erkenntnisse und Kategorien bildet, welche als „Interpretationssystem“ vergangene und zukünftige Kommunikations- und Lernprozesse mitgestalten.²⁶ Kommunikation, im Sinne verbaler und auch nonverbaler Art, als Akt der Informationsaufnahme und –vermittlung unter der Verwendung von Begriffen und Kategorien, ist damit ein grundlegender Prozess, ohne den Lernen nicht stattfinden würde, denn: „Wissen ist Wissen von etwas über etwas, ebenso ist das Lernen stets ein Lernen von etwas über etwas“ (Koch 2007, 43).²⁷ Und wie Lernprozesse mit Kommunikationsprozessen einher gehen, werden Kommunikationsprozesse von Gelerntem gestaltet. Darin setzt sich ein Individuum innerhalb der Kommunikation, ob bewusst oder unbewusst, mit dem in Verbindung, was es gelernt hat und koordiniert die aktuellen Erfahrungen mit dem bereits Gelerntem.

Hier ist eine Gemeinsamkeit von Kommunikations- und Lernprozessen angesprochen, die im Umgang des Individuums mit der allgegenwärtigen Rätselhaftigkeit des Äußeren liegt, indem ein Subjekt seine Subjektivität niemals auflösen und übersteigen kann. Levinas beschreibt diese „Einsamkeit ... als unauflösliche Einheit zwischen dem Seienden und seinem Sein“ (Levinas 2003, 29).

Sowohl Kommunikations- als auch Lernprozesse transportieren diese Ungewissheit in ihren grundlegenden Zügen. Im Kommunikationsverlauf manifestiert sich diese in der Notwendigkeit, über rückversichernde „Feedbackschleifen“ regelmäßig sicher zu stellen, dem anderen in seiner Andersartigkeit und dem, was er meint, zu begegnen, da es eben nicht möglich ist,

²⁶ Delory-Momberger in Analogie zu Schütz; Luckmann (Delory-Momberger 2007, 143).

²⁷ Auch in nonverbaler Kommunikation ist es höchst wahrscheinlich, dass Begriffe und Kategorien in Form von Gedanken mitschwingen.

einen Inhalt ohne Störungen von einem Kopf in einen anderen zu übertragen, sodass jedes Verstehen immer auch eine Vermutung bleibt, die auf einer subjektiven Interpretation der empfangenen Signale beruht.

Gleichsam können Lernprozesse als eine persönliche Strukturentwicklung gefasst werden, die niemals abgeschlossen sein wird, da die Vielfältigkeit des lebendigen Äußeren jeweils nur ansatzweise und perspektivisch erfass- und lernbar ist. Demnach verkörpert jedes Wissen um etwas, einen konstruktiven Akt, welcher in Zusammenhang mit persönlichen und auch kollektiv generierten Erfahrungen steht, sodass ein Absolutheitsanspruch nur bedingt erhoben werden kann. Die Herausforderung des Neuen bedarf also sowohl im Kommunizieren, als auch im Lernen einer ständigen Aufmerksamkeit und Präsenz und steht damit im Zeichen einer komplexen Prozesshaftigkeit.

Dies könnte bedeuten: je differenzierter ein Individuum in der Lage ist, über seine Annahmen von etwas zu kommunizieren und diese mit den Annahmen anderer abzugleichen, je bewusster es dabei seine Wirklichkeitstheorien durch assoziative Koordination von Neuem und bereits Gelerntem fassen und formulieren kann und je aufmerksamer es im Formulieren und Aufnehmen von Informationen ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass es das Gemeinte, bzw. den wesentlichen Inhalt empfangen und senden kann, indem die Informationen bei geringerer Störung transportiert und transformiert werden.

Aus dieser Perspektive korreliert die Effektivität von Lernprozessen in positiver Weise mit der Fähigkeit zu kommunizieren, womit die in Punkt 2.5 vorangestellte These in diesem Rahmen verifiziert wird.²⁸

²⁸ Die These lautete: Je ausgeprägter die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden sind, umso tiefgründiger kann Neues ergründet und gelernt werden.

4.2 Die Zusammenführung von Kommunikation und Lernen innerhalb der kommunikativen Pädagogik

Innerhalb der Pädagogik entwickelte sich eine Denkrichtung, die in der Suche nach grundlegenden pädagogischen „Normen mit Anspruch auf intersubjektive Gültigkeit“ danach strebt, im Begriff der Kommunikation ein hinreichendes Fundament für die Formulierung und Legitimierung von Bildungs- und Erziehungszielen zu finden (Sammet 2004, 11). Als „Kommunikative Pädagogik“ geht dieser Ansatz in die Theorieentwicklung ein, deren zusammenfassende Darstellung sich der Autor Sammet zum Thema machte.²⁹ Als deren wesentliche Vertreter benennt Sammet in Analogie zu Terhart und Uhle die Autoren Schaller, Schäfer, Baacke und Mollenhauer, deren gemeinsame Annahme ist, dass Kommunikation „... als Ausgangspunkt pädagogischen Denkens begriffen werden muss ...“ und damit als „... zentrale Kategorie, von der aus das Feld Pädagogischer Theorie und Praxis bearbeitet wird“ (Sammet 2004, 8).

Wird einmal grob betrachtet, Erziehung als eine Form der Bildung und des Lernens gefasst, so stellt Sammet mit Bezug auf Baacke heraus, dass in diesem Zusammenhang der Mensch „... immer zugleich „homo educandus“ und „homo communicator“ (ist), da ... seine Erziehungsfähigkeit seine Kommunikationsfähigkeit voraus setzt, dies aber auch jener bedarf, um sich zu entwickeln“ (Sammet 2004, 102). Während also aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive „... die Frage nach den Inhalten der Vermittlung – Traditionen, Werte, Wissen, Handlungsorientierungen etc. – im Mittelpunkt steht, ist es vorrangige Aufgabe der Kommunikationswissenschaft, diese Vermittlungsleistung selbst zu thematisieren“ (Sammet 2004, 102).

Indem jede Lernsituation einen Kontakt mit der äußeren Welt impliziert, sei es die Aufnahme von Informationen über äußere Zustände und Zusammenhänge, oder die Wahrnehmung und Erkenntnis seiner selbst durch den Kontakt mit dem

²⁹ Darin merkt der Autor an, dass dieser Ansatz „... nicht als gleichsam etablierte Theorierichtung etwa neben der kritischen Erziehungswissenschaft ...“ oder „... der phänomenologischen Pädagogik ...“ gelten kann. Dennoch verweist er im Bezug auf Terhart und Uhle auf die wissenschaftliche Abgrenzbarkeit dieser „Theorie-Linie“, indem sich ihr „Anfang“, ihre „Rezeptionsquellen“, „zentrale Programmschriften“ etc. bestimmen lassen (Sammet 2004, 7 f).

Außen, ist dies zu jeder Zeit ein Ausdruck und die Folge von Kommunikationsprozessen.

So setzt, den Angaben Sammets zu folgen, auch Schaller die „Bildsamkeit“ des Menschen mit seiner „Ansprechbarkeit“ gleich (Sammet 2004, 64). Die hier thematisierte kommunikative Kompetenz ist nach Baacke entscheidend dafür, in welchem Maße ein Individuum fähig ist, „zu informieren und Informationen aufzunehmen; in ... Kommunikation Beziehungen und verlässliche Gemeinschaften aufrechtzuerhalten; in ... Dialogen seine Meinung zu behaupten; in Entscheidungs-Dialogen die Interessen seiner Person und seiner Gruppe (zu) vertreten; sein Selbstverständnis in einer reflektierten und heilenden Ich-Identität zu finden; durch Kommunikation zu lernen und zu lehren“ (Baacke zit. n. Sammet 2004, 108) – kurz: Interaktionsfähigkeit und damit Handlungskompetenz zu entwickeln.

Gleichsam gelangt der Kommunikationsbegriff als Handlungsorientierung im formalen Lernen an eine Grenze. Denn der ideale Kommunikationsverlauf ist von einem symmetrischen Verhältnis der Beteiligten und nach Schaller, von der „... Gewährung und Billigung der radikalen Andersheit des anderen ...“ gekennzeichnet (Schaller zit. n. Sammet 2004, 40). Die Schule als gesellschaftliche Institution ist jedoch auch an die Vermittlung von festgelegten Lernzielen und –inhalten gebunden.³⁰ Die Lehrperson, welche dieser Weitergabe zum Zwecke der „Vergesellschaftung der einzelnen Individuen“ verantwortlich ist (Sammet 2004, 27), nimmt damit eine herausgehobene Position gegenüber den Schüler/innen ein:

„Diese Unterlegenheitszumutung ist konstitutiv für pädagogische Handlungen, die eben nicht identisch sind mit Dialogen und Diskursen. Gespräche sind das Hauptmedium der Kommunikation, auch und gerade in der Zeit der Erziehung. Aber sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie symmetrisch verlaufen und nur als Fehlform mit Unterlegenheitsanspruchs Zumutungen arbeiten. Lehren und Erziehen jedoch setzen Asymmetrie in bestimmten Bereichen voraus, d.h. sie operieren notwendig mit der Zumutung der Unterlegenheit, die keine Didaktik und Methodik verschleiern kann“ (Oelkers zit. n. Sammet 2004, 167). „Von Lehren

³⁰ Als „Kanon des Lernens“ wurde dieser Sachverhalt bereits angerissen. Im fünften Kapitel werden die Richtlinien der Schulorganisation und damit in Verbindung stehende Zusammenhänge zwischen Schule-Gesellschaft-Individuum noch einmal vertieft.

kann keine Rede mehr sein, wenn sich das Ziel des Handelns verschiebt und Verständigung erreicht werden soll. Wo Verständigung angestrebt wird, können die Diskursteilnehmer nicht zum Objekt pädagogischer Veränderung werden; die Veränderung von Wissen und Können aber ist Ziel des Lehrens. Lehren organisiert Lernen, also Prozesse intentionaler Veränderung, die Voraussetzung, aber nicht Gegenstand von Veränderungsprozessen sind, bei denen man lernen kann, aber nicht lehren darf, wenn symmetrische Kommunikation stattfinden soll“ (Oelkers zit. n. Sammet 2004, 98).

Damit impliziert Lehren, der Einschätzung Oelkers zu folgen, grundsätzlich ein asymmetrisches, mit Intentionen behaftetes Verhältnis, zwischen Lehrenden und Lernenden, während der Kommunikationsbegriff von freien, selbstständigen und gleichrangigen Kommunizierenden ausgeht.

Die daraus resultierende unüberwindbare Unterlegenheitszumutung für Schüler/innen innerhalb eines Schulsystems, kann allerdings durch Freiheitsspielräume methodisch zu einem Teil aufgehoben werden (Sammet 2004, 97). Die Ergiebigkeit solcher Freiräume lässt sich anhand der Grundlagen von Lernprozessen begründen, wonach nachhaltiges, vernetztes Lernen als interessen-, motivations- und erfahrungsgebunden angesehen werden kann, was im zweiten Kapitel dieser Arbeit bereits eingehender erläutert wurde. Der selbst organisierten Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit einem Thema, beispielsweise in Einzel-, Gruppen- oder Projektarbeit, kommt in Anlehnung daran zentrale Bedeutung zu, wenn ihnen die Gelegenheit eingeräumt wird, eigenständig Sinnverhältnisse und –zusammenhänge zu konstituieren. Unterricht ist dann nicht mehr auf einen hierarchisch organisierten, linear strukturierten „Reiz-Reaktionsmechanismus“ zu reduzieren (Sammet 2004, 74), sondern wird auch der subjektbedingten Komplexität von Lern- und Entwicklungsprozessen gerecht, dem im Interesse der Gesellschaft durchaus eine Notwendigkeit zu Grunde liegt. Denn: „Wie sollen Heranwachsende eines Tages in demokratischen Prozessen die humane Zukunft des Gemeinwesens human (d.h. rational-demokratisch) perspektivieren, wenn die Erziehung ihnen vorgefertigte Ziele aufnötigte“ (Schaller zit. n. Sammet 2004, 68)?

Schaller setzt darin das Tempo der Weiterentwicklung einer Gesellschaft in Verhältnis mit dem Grad der Entwicklung seiner Individuen, worin Symmetrie als „maßgebliche Handlungsorientierung“ innerhalb des asymmetrischen Lehrens die individuelle Entwicklung begünstigt (Sammet 2004, 97). Er beschreibt dies als das Eintreten in die „Partizipations-Kommunikationsebene“ innerhalb derer der Lernende interaktiv zu Rationalität und Vernunft gelangt (Sammet 2004, 24).

Schallers Rationalitäts- und Vernunftbegriff basiert dabei auf dem Erleben und Erkennen der „Tiefenstruktur menschlichen Zusammenlebens“ (Sammet 2004, 45). Denn lediglich im Zuge von Interaktion, so Schaller, generiert sich ein Verständnis von „Ich“ und „Wir“ (Sammet 2004, 27), mit den Worten Schäfers ein Verständnis von „Selbst- und Weltbezug“, wonach „...das intentional handelnde Subjekt zugleich auch die Notwendigkeit, seine Handlungsintentionen mit denen anderer Subjekte zu koordinieren ...“ (Schäfer zit. n. Sammet 2004, 84) erkennt. Rationalität, oder bei Mollenhauer „Diskursfähigkeit“, als wesentliches Lern- und Erziehungsziel bezieht sich darin auf die Ausbildung eines „kollektiven Sinns“, worin die aus Kommunikations- und Lernprozessen entspringende, handlungsleitende Identität aus dem reflektierten Kontakt mit der Umwelt hervorgeht.

4.3 Zusammenfassung

Während die Heranwachsenden einen verhältnismäßig großen Zeitanteil ihrer Kindheit und Jugend in der Schule verbringen, prägen die Erfahrungen im Umgang mit Lerninhalten, sowie mit Mitschülern/Innen und Lehrern/Innen deren Sozialisation in einem erheblichen Maße, indem jede Erfahrung, ob bewusst oder unbewusst, Wirklichkeitskonstruktionen und Lernerfahrungen hervorbringt, welche wiederum den Lebensverlauf beeinflussen. Denn gerade in der Persönlichkeitsstrukturbildenden Kindheit werden äußere Einflüsse und Informationen besonders sensibel und nachhaltig wahr- und aufgenommen.

Darin beeinflusst Gelerntes, bspw. in Form von Kategorien, Interpretationen und Deutungsmustern, die Art und Weise zu kommunizieren ebenso, wie die Kommunikation das Aufnehmen von Inhalten, also das, was gelernt wird, gestaltet.

Im Zuge dessen ist die Fähigkeit eines Individuums, sich mit sich selbst, wie mit anderen Personen und Dingen dieser Welt auseinander zu setzen, entscheidend für den Grad der Ausprägung seines Weltbezuges und seiner Handlungskompetenz. Kommunikation stellt also eine wesentliche Grundlage für Lernprozesse dar, da alles Lernen auf eine Form von Kommunikation zurückgeführt werden kann.

Diese Zusammenhänge bereiten eine Basis dafür, die Kommunikationskultur im Schulalltag sowohl, in der Schul- als auch in der Sozialpädagogik aktiv zu thematisieren.

5. Die Schule in Deutschland als gesellschaftliche Institution

Die Widersprüchlichkeit der Schule an sich, indem in ihr, mit den Worten Specks, sowohl „... eine Qualifikations-, eine Selektions- ... (als auch) eine Integrationsfunktion ...“ inne wohnen (Speck 2007, 31), eröffnet ein Spannungsfeld, in welchem Schulsozialarbeit gefordert ist, sich mit Professionseigenem Standpunkt klar zu verorten, um sich nachhaltig zu etablieren.

Um Einfluss gebende Faktoren innerhalb der Schulorganisation, den Schulstrukturen und des Unterrichtswesens im Arbeitsalltag von Schulsozialarbeit in ihren Hintergründen nachvollziehen zu können, soll die Schule innerhalb dieses Kapitels in grundlegenden Wesenszügen dargestellt werden.

Beginnend beim aktuellen Erziehungs- und Bildungsauftrag wird im Anschluss daran das deutsche Schulwesen und die ihm anhaftende Selektivität historisch beleuchtet.

Dem folgt ein Exkurs in ausgewählte Ergebnisse der PISA-Studien, worin die Schule in Deutschland im internationalen Vergleich betrachtet wird. Die Darstellung bildungspolitischer Reaktionen auf PISA schließt den Einblick in Schulsozialarbeit beeinflussende, schulpolitische Angelegenheiten ab, welche aufgrund der Variabilität der Bildungspolitik in den Ländern, schwerpunktmäßig auf das Land Thüringen bezogen ist.

5.1 Der Erziehungs- und Bildungsauftrag

In §2 des Thüringer Schulgesetzes (ThürSchulG) ist zu entnehmen:

„... Wesentliche Ziele der Schule sind die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Vorbereitung auf das Berufsleben, die Befähigung zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zur Mitgestaltung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung Die Schüler lernen, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten. ... Die Schule fördert den Entwicklungsprozess der Schüler zur Ausbildung ihrer Individualität, zu Selbstvertrauen und

eigenverantwortlichem Handeln. Sie bietet Raum zur Entfaltung von Begabungen sowie für den Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen. ...“

Dieser allgemeine, gemeinsame Auftrag für Thüringer Schulen steht in weitgehender Übereinstimmung mit den rechtlichen Vorgaben anderer Länder in diesem Bereich (KMK 2005, 7). Daneben wird in einer Empfehlung der Ständigen Kultusministerkonferenz (KMK) „... zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule“ ebenso herausgestellt, dass die Menschenrechtserziehung dem „Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule“ angehört und in allen Landesverfassungen als „oberstes Bildungsziel festgelegt“ ist (KMK 2000, 4). Weiterführend wird erklärt, dass dieser Erziehungsschwerpunkt eine Angelegenheit ist, die in allen Fächern berücksichtigt werden und sich insgesamt auch in der Gestaltung des Schullebens ausdrücken soll:

„Menschenrechtserziehung kann sich nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken. Sie muss die emotionale und handelnde Komponente einbeziehen. Schülerinnen und Schüler müssen die Achtung des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben.“ (KMK 2000, 6).

Außerdem nimmt die Demokratieerziehung in einem Beschluss der KMK vom März 2009 besonderen Stellenwert ein:

„Für die Schule bedeutet dies: Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden“ (KMK 2009, 3).

Dabei wurde in einem bundesweiten Programm der Bund-Länderkommission (BLK) mit dem Titel „Demokratie leben und lernen“ eigens ein „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ entwickelt, um demokratische Grundstrukturen breitflächig in Schulen zu etablieren (KMK 2009, 3).

In vorher durchgeführten Gutachten und der Zusammenfassung dieser in: „Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK“, wurde von den Autoren Edelstein und Fauser einleitend „... die zwiespältige,

ja prekäre Lage ...“ der Schule im Hinblick auf Demokratieerziehung herausgestellt. Denn einerseits verkörpert Schule als staatliche Institution eine Autorität, die mit der Schulpflicht nicht umgänglich ist und „... als Instanz, die Leistungsanforderungen repräsentiert und durchsetzt, ... von vielen, besonders von bildungsfern aufwachsenden Jugendlichen aus objektiven und subjektiven Gründen in Frage gestellt, als sinnlos erfahren oder nur widerstrebend hingenommen ...“ wird. Damit sei Schule selbst als „Teil des Problemzusammenhangs“ zu sehen, „... der zu Demokratieverdrossenheit und jugendkultureller Rebellion ursächlich beiträgt“ (Edelstein u.a. 2001, 6).

Andererseits eröffne die Schule auch Chancen zu einer Demokratieerziehung, indem deren Pädagogik auch der Zuwendung jedem Einzelnen, sowie der Vermittlung von „Kompetenzen der Lebensbewältigung und Sozialfähigkeit“ verpflichtet sei (Edelstein u.a. 2001, 6).

Damit lässt sich innerhalb des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule eine Ambivalenz dahingehend herausstellen, dass die Schule einerseits auf eine konkurrenz- und wettbewerbsorientierte Gesellschaft vorbereitet, während sie gleichsam gefordert ist, eine Grundhaltung, getragen von Gleichheit, Achtung gegenüber dem Nächsten, Solidarität und einer Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme zu fördern.

5.2 Die Schulpflicht in Deutschland - Geschichtliche Hintergründe zur Selektivität des heutigen Bildungssystems

Lernen ist, wie im zweiten Kapitel dargestellt, eine grundlegende menschliche Eigenschaft und damit unumgänglich. Mit der Einführung der Schulpflicht ist dieser dem Menschen ureigene Prozess in zeitlich stetig steigendem Umfang institutionalisiert und somit in gewissem Sinne verstaatlicht worden, sodass die Schule in bildungspolitischen Debatten auch als Lebensort der Heranwachsenden thematisiert wird.³¹ Dies steht auch in Zusammenhang mit den Entwicklungen in der Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt, die in hohem Maße Flexibilität und Mobilität

³¹ So beispielsweise in der Ganztagschuldebatte und dem Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (BMBF o.J., o.S.).

beanspruchen. In einer solchen „wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft“ wie Bertram es beschreibt (Bertram 2009, 18), reagiert die Institution Schule auf den Bedarf an Bildung und Betreuung der Heranwachsenden, indem die Eltern aufgrund ihrer Erwerbstätigkeiten nur noch eingeschränkt für die Erziehung und Bildung ihrer Nachkommen sorgen können (Bertram 2009, 27).

Neben der Reaktion auf die Spezialisierung von Wissensbeständen und den steigenden Anforderungen im Berufsleben, liegt das politische Interesse an einer jeden erfassenden Schulbildung auch in der besseren Kontrollierbarkeit von Sozialisationsverläufen. Die dem zugrunde liegende Intention besteht darin, die Wirtschaftskraft und Flexibilität des Landes abzusichern und die einzelnen Individuen in Form einer Allgemeinbildung zu einen, was im zweiten Kapitel mit dem „Kanon des Lernens“ bereits erwähnt wurde. Danach hat Schulbildung den Auftrag, sowohl zur gesellschaftlichen Partizipation zu befähigen, als auch zur Partizipation zu sozialisieren und diese dadurch nachhaltig zu bewirken, d.h. die einzelnen Individuen in das Gesellschaftssystem zu integrieren. So heißt es in einer gemeinsamen Erklärung der KMK mit Bildungs- und Lehrgewerkschaften: „Dass die Steigerung höherwertiger Abschlüsse nicht nur den individuellen Wohlstand, sondern den einer ganzen Gesellschaft sichert, ist in internationalen Untersuchungen vielfach belegt. Dieser Zusammenhang wird den Bildungswettbewerb der Industrienationen untereinander noch einmal verschärfen“ (KMK 2006, 5).

Ein Blick in die Geschichte des Schulwesens in Deutschland zeigt diesen Zusammenhang von Bildung, Wirtschaftskraft und Gesellschaftsordnung sehr deutlich auf. Nachfolgend zeigt eine grobe Zusammenfassung historischer Entwicklungen der Schulstrukturen, wo die Wurzeln des heutigen Schulwesens liegen und an welchen Stellen Spielräume und Grenzen für Chancengleichheits- und Durchlässigkeitsfördernde Reformvorhaben bestanden. Als Vertiefung der folgenden beiden Abschnitte wird in Anhang 1 aufgezeigt, wie gängige Selektion zwischen den verschiedenen Schulformen im Hinblick auf gesellschaftliche und politische Veränderungsprozesse verstanden werden kann. Das DDR Schulwesen wird insgesamt aus den Betrachtungen ausgeklammert. Dies geschieht nicht deshalb, weil es für die heutigen Schulstrukturen bedeutungslos wäre. Vielmehr

würde es den Rahmen dieser Arbeit übersteigen, das in sich konträre Schulwesen in seinen Eigenheiten und mit seinen Auswirkungen angemessen darzustellen.

5.2.1 Die Dreiteilung des Bildungswesens – Eine tradierte und umstrittene Schulrealität

In der Betrachtung der historischen Entwicklung des deutschen Schulwesens sticht besonders hervor, dass sich die einzelnen Schulformen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander entwickelten, worin Schulpolitik im Wesentlichen auch als Standespolitik ausgelegt werden kann. Neben den beiden Polen, der Volksschulbildung der niederen Stände auf der einen Seite und der humanistischen Bildung des altsprachlichen Gymnasiums auf der anderen Seite, etablierte sich ein mittleres Schulwesen, welches sich zunehmend zu einem Bindeglied zwischen den beiden Polen entwickelte, indem es nach und nach selbst den Zugang zur Vergabe berechtigender Abschlüsse fand und im Zuge weiterer Bildungsexpansion auch den ``Tüchtigen`` des niederen Schulwesens Möglichkeiten bot, eine Schulkarriere in der höheren Bildung einzuschlagen.³²

So lassen sich in der Geschichte der Schule einzelne Wellen der Bildungsexpansion ausfindig machen, die einen Übergang von der „ständischen Selektion zur Bildungsselektion“ einleiteten (Nath 2003, 9), indem zunehmend nicht mehr die ständische Herkunft, sondern die persönliche Leistung den Zugang zur höheren Bildung und deren Berechtigung zu einflussreichen Staatskarrieren eröffnete (Nath 2003, 16).

³² Die Zugeständnisse im Berechtigungswesen des mittleren Schulwesens waren dabei das Ergebnis eines Wandels innerhalb der Gesellschaftsstruktur, indem der aufgestiegene Mittelstand innerhalb des Parlaments der konstitutionellen Monarchie des Kaiserreichs neben seinem wirtschaftlichen auch über politischen Einfluss verfügte. Damit wurde ein Paradigmenwandel innerhalb der Bildungspolitik herbeigeführt, indem „... sich das Überfüllungsproblem nicht mehr durch Begrenzungsstrategien, sondern nur noch durch Kanalisierungsstrategien, also systemintern, lösen ließ ...“ (Titze 1996, 398). Darin wurden die Abschlussberechtigungen, sowie das Angebot weiterführender Schulen in der Realienbildung erweitert, um die Studierendenzahl an den Universitäten und damit die Konkurrenz um die höheren Staatsbeamtenstellen, zu begrenzen (Titze 1996, 398; Friedeburg 1992, 170 f) und zudem einen gewünschten Output an Schülern bestimmter Schulformen zu erreichen. Daher kommt Lundgreen auch zu dem Schluss, dass diese „... Mittelstandspolitik ... (als) Teil dieser konservativen Stoßrichtung ...“ fungierte, um sich deren Vormachtstellung im Staatsapparat zu sichern (Lundgreen 2003, 38).

Dabei soll auf die von Lundgreen beschriebene Dreiteilung des Systems Bildungspolitik verwiesen sein, worin seiner Ansicht nach der Wandel von der ständischen Selektion zur Bildungsselektion im Wesentlichen von drei Elementen in wechselseitigem Einfluss bestimmt wurde: den Akteuren (staatliche Verwaltung, Parlament u.a.), den Diskursen der Interessengruppen und der Arena als ein Spannungsfeld von „Staat-Wirtschaft-Öffentlichkeit-Wissenschaft“ (Lundgreen 2003, 34). Diese Darstellung verweist darauf, dass nachhaltige Reformen weder von „oben“ verordnet, noch verhindert werden können, da Bildungspolitik in bedeutendem Maße auch von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen bestimmt wird.

Nachdem die Ständeordnung zunehmend dem individualistischen Leistungsprinzip wich, wonach nun nicht mehr die Standeszugehörigkeit, sondern der Bildungsabschluss maßgeblichen Einfluss auf die beruflichen Perspektiven und dem ökonomischen Status hatte, kritisierten sogleich Interessengruppen in Politik und Gesellschaft, die Ausschlussmechanismen des Schulwesens. Für die breitflächige Einführung von Gesamtschulen plädierend, begaben sie sich unaufhörlich in Auseinandersetzung mit ihren entschiedenen Gegnern.³³ Diese versuchten innerhalb der Bildungspolitik eine solche Entwicklung zu verhindern, da sie sich um den Fortbestand ihrer privilegierten Stellung sorgten. Die Einführung einer für allen gemeinsamen Grundschule in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts war der erste Erfolg, auf diesem Weg, das Schulwesen zu entsäulen. So zeigen die zahlreichen Debatten um die Gesamtschule besonders deutlich das von Lundgreen thematisierte Wechselverhältnis auf, was im Detail, wie oben bereits angedeutet, im Anhang nachverfolgt werden kann.

³³ Auf der einen Seite verbanden sich in diesem Interesse die Volksschullehrerschaft, die Arbeiterbewegung, Sozialdemokraten, die Kunsterziehungsbewegung und die Arbeitsschulbewegung. Auf der anderen Seite standen der Adel und monarchietreue Gesellschaftsschichten und nach Ende des Kaiserreiches der rechte Flügel der Nationalversammlung, sowie weite Teile des sozioökonomisch aufgestiegenen Bildungs- und Unternehmerbürgertums.

5.2.2 Zum schleppenden Verlauf selektionsreduzierender Bildungsreformen

Das vertikale Schulwesen in Deutschland ist in Gesellschaft, Politik und Verwaltung tief verwurzelt, sodass die Gesamtschule als das weitreichendste Reformprojekt der 60er und 70er Jahre mit den Worten Freudenburgs auch als „vermientes Gelände“ betrachtet werden kann (H. Freudenburg zit. n. Petry u.a. 2004, 73).

Führ meint dazu: „Reformen, die Bestand haben sollen, müssen aus der Tiefe der Tradition wachsen und erfordern ... ihren jeweiligen speziellen historischen Zeitpunkt eines parteiübergreifenden politischen Grundkonsenses“, weshalb seiner Meinung nach die „... Implantation ausländischer Lösungen ...“ oft scheiterte, da diese aus einer anderen bildungspolitischen Tradition erwachsen sind (Führ 1997, 217).

Gleichsam betont die Autorin Sliwka die Notwendigkeit innerhalb der Implementierung von Reformvorhaben auch auf die vorherrschenden „Grundeinstellungen“ und „Verhaltensweisen“ der sie Betreffenden einzugehen, worin ihrer Ansicht nach die Personalführung besonders darin gefragt ist, Kommunikationssysteme herzustellen und aufrecht zu erhalten, sowie „insgesamt neue Formen der Zusammenarbeit zu etablieren“ (Sliwka 2004, 80). Mit Blick auf einen dreißigjährigen Forschungszweig der angloamerikanischen Länder über Veränderungs- und Reformprozesse im Bildungswesen, verweist sie weiterhin auf die zentrale Rolle von Anreizsystemen und Fortbildungsmöglichkeiten, sowie die von Anerkennungs- und Unterstützungssystemen, um eine Neuerung nachhaltig in der Schulkultur zu etablieren (Sliwka 2004, 79).

Dies sei in Deutschland eine besondere Herausforderung, da die Schule hier einer gewissen behördlichen Statik unterliege. Tradierte bürokratische Abläufe, Hierarchien und Richtlinien würden darin die Entfaltung innovativer Kräfte ebenso hemmen wie der weit verbreitete Beamtenstatus, der mit einem hohen Legitimationsdruck gekoppelt, nur wenig auf Veränderung und dafür verstärkt auf korrekte Ausführung ausgerichtet sei (Sliwka 2004, 82).

Hingegen in den angloamerikanischen und skandinavischen Bildungssystemen, sowie im niederländischen Bildungswesen, welche durchaus eine Vorbildfunktion in der Weiterentwicklung des deutschen Schulwesens einnahmen, sei den

Schulen schon vor mehr als 30 Jahren ein größeres Maß an Eigenständigkeit eingeräumt worden (Sliwka 2004, 82).³⁴

Um noch einmal zusammenzufassen: Bezogen auf die Erkenntnisse der letzten beiden Abschnitte könnte der bedingte Erfolg der Gesamtschulen und somit der Erfolg, Bildungsabschlüsse vom sozioökonomischen Status der Eltern verstärkt zu entkoppeln, zum Ersten damit zusammenhängen, dass unzureichende Strategien für eine professionelle Vorbereitung, Begleitung, Unterstützung und Anerkennung gewählt wurden. Zum Zweiten opponierten Interessengruppen in Politik und Gesellschaft zuletzt vor allem in den 60er und 70er Jahren entschieden dagegen, die bestehenden Schulformen in ihren Zugangsbegrenzungen und das daran geknüpfte Berechtigungswesen durchlässiger zu gestalten. Dies kann am Erfolg der Gesamtschulen und auch anderer bildungspolitischer Vorhaben, die eine Annäherung des wissenschaftsorientierten Bildungszweiges mit dem berufsbildenden anstrebten, abgelesen werden.³⁵ Der darin enthaltene Wunsch nach Aufstieg und Abgrenzung äußerte sich nach Meinung Gisela Freudenberg's in Bezug auf den Zulauf zu Gesamtschulen stärker als der nach Integration (Petry u.a. 2004, 74). Sei es, um einen sozioökonomischen Status nach Erwerb eines

³⁴

In recht weit verbreiteten „self managed schools“ werden eigenständig Profile und Entwicklungsziele ausgearbeitet und schulinterne Arbeitsgruppen gegründet. Die Koordination wird dabei einem managementkundigen Schulleiter übertragen, welcher das Schulbudget verwaltet, auf die verschiedenen Arbeitsbereiche aufteilt und auch Fort- und Weiterbildungsangebote organisiert. Dazu werden regelmäßig Evaluationsberichte verfasst, die sowohl den Eltern, als auch der anliegenden Gemeinde, Einblick in den Prozessverlauf der gesetzten Entwicklungsziele geben (Sliwka 2004, 94 f).

³⁵

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen veröffentlichte 1959 einen „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens“, indem das alte Thema der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen mit der Empfehlung aufgegriffen wurde, im Anschluss an die Grundschule eine zweijährige Förderstufe einzuführen (Friedeburg 1992, 327 f). In dieser sollten gemeinsame Kernveranstaltungen und differenzierende Leistungskurse angeboten werden, womit die Grundschule von ihrer Selektionsaufgabe entlastet würde und so dennoch der tradierte Übergang in leistungsdifferenzierende Schulformen gewahrt bliebe (Friedeburg 1992, 327 f). Der Beschluss „Übergänge von einer Schulart in die andere“ der KMK im Jahre 1960 stützte die empfohlene verlängerte Übergangszeit, womit die Einführung dessen zulässig wurde, jedoch vom bildungspolitischen Kurs der jeweiligen Landesregierung abhängig war. Weiterhin machte der Bildungsrat den Vorschlag ein Abitur I und ein Abitur II einzuführen. Ersteres sollte die mittlere Reife ersetzen und auch an einer Hauptschule nach einem 10. Schuljahr erworben werden können. Letzteres sollte den Abschluss einer Oberstufe bezeichnen, in der einerseits studienbezogene Kurse an den Gymnasien und andererseits berufsbezogene Kurse an den Fachoberschulen angeboten würden (Friedeburg 1992, 376). Dieser Entwurf wurde nicht in die Praxis umgesetzt, da sich, nach Ansicht Friedeburgs, die „Trennung in eine volkstümlich-elementare, eine technisch-praktische und eine wissenschaftlich-theoretische Bildung (damit) nicht mehr aufrecht erhalten“ ließe (Friedeburg 1992, 377). Auch die Kollegschen, an denen in einer gemeinsamen Oberstufe sowohl berufsbezogene Abschlüsse als auch das Abitur erworben werden kann, blieben eine umstrittene Ausnahme in der Schullandschaft (Friedeburg 1992, 432).

Abschlusses zu sichern³⁶, oder auch um die Bildungsexpansion dahingehend zu begrenzen, dass das Angebot an Studienplätzen auch an der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt orientiert sein sollte, um eine gewisse Wirtschaftlichkeit der Bildungsausgaben sicher zu stellen.³⁷

Welche Stellung das Deutsche Schulsystem seit dem Jahr 2000 im internationalen Vergleich einnimmt, soll im Folgenden anhand einiger Ergebnisse der PISA-Studien dargelegt werden. Im Anschluss daran zeigen aktuelle bildungspolitische Maßnahmen, eine tendenzielle Weiterentwicklung des Schulwesens auf, worin die eben dargestellte, historische Entwicklung in einem neuen Kurs bildungspolitischer Entscheidungen mündet.

5.3 Das deutsche Schulwesen im Vergleich

Die im Dreijahresrhythmus stattfindenden PISA-Studien untersuchen jeweils mit einem besonderen Schwerpunkt die Lesekompetenz, sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung fünfzehn jähriger Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, worin unter anderem auch Zusammenhänge zwischen Leistung und sozialer Herkunft hergestellt werden. Um dem Rahmen dieser Arbeit gerecht zu bleiben, wird im Folgenden eine grobe Auswahl der Ergebnisse getroffen, wobei besonderes Augenmerk auf die Verknüpfung der für Deutschland ermittelten Leistungsergebnisse mit dem sozioökonomischen Status der Eltern gerichtet wird.³⁸

In PISA 2000 lag der Schwerpunkt der Untersuchungen auf der Lesekompetenz. In diesem Kompetenzbereich und auch in den Bereichen mathematischer und

³⁶ Dies steht in Zusammenhang mit einer Dynamik, die Peter Lundgreen als „Sogwirkung nach oben“ beschreibt (Lundgreen 2003, 35). Hierin streben die Teile, die in einem hierarchisch gegliederten System anderen Systemteilen untergeordnet sind, sowohl dahin, sich an das nächst höhere Niveau anzupassen und anzugleichen bzw. dorthin aufzusteigen, als auch dahin, sich nach unten abzugrenzen.

³⁷ Die genauen Argumentationsstandpunkte können in Anhang 1 im Abschnitt: Die Reformjahre in den 60ern, nachverfolgt werden.

³⁸ Der sozioökonomische Hintergrund wird in den PISA Studien mit dem ESCS, dem Index des wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Status der Eltern gemessen. Dies bezieht sich auf den Bildungsabschluss und Beruf der Eltern, sowie auf die häusliche Ausstattung, welche die Lernaktivität der Kinder und Jugendlichen begünstigen, bspw. ein Computer, Bücher, ein eigenes Zimmer, ein Schreibtisch u.A. (OECD 2011, 30).

naturwissenschaftlicher Grundbildung erzielten die deutschen Schüler/innen Leistungen, die signifikant unter dem OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) Durchschnitt lagen.³⁹ Besonders hervorstechend ist dabei die im internationalen Vergleich sehr große Leistungsstreuung zwischen den schwächsten und stärksten Schüler/innen in allen drei Leistungsgebieten, wobei die Leistungsstreuung in der Lesekompetenz herausragend stark ausgeprägt war. In der vertiefenden Betrachtung wurden für Deutschland die OECD weit größten „Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur“ ermittelt: „In allen PISA-Teilnehmerstaaten besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen. Dieser ist jedoch in keinem Land enger als in Deutschland“ (Artelt u.a. 2002, 13).

Zudem stammen nahezu 40 Prozent der untersuchten Hauptschüler aus Arbeiterfamilien während „die relative Chance ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen“ von Jugendlichen dieser Herkunft im Vergleich zu denen aus den „höchsten Sozialschichtgruppen“ etwa viermal geringer eingeschätzt wird. Ein weiteres Ergebnis, welches diese Aussagen stützt, zeigt auf, dass innerhalb der Gruppe, die auf oder unterhalb der Kompetenzstufe I eingestuft wurde, Kinder der höchsten Sozialschichtengruppen zu knapp 10 Prozent im Gegensatz zu 40 Prozent der „Kinder von un- und angelernten Arbeitern“ vertreten waren.

Der schwache Integrationscharakter des deutschen Schulwesens zeigte sich weiterhin in den Ergebnissen von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Zuwanderungsraten in Deutschland seien dabei am ehesten mit denen Schwedens vergleichbar. In Deutschland zeigte sich bei den Schüler/innen, in deren Elternhaus Deutsch gesprochen wird, ein Leistungsvorsprung von circa 117 Punkten gegenüber denen, in deren Elternhaus andere Sprachen gesprochen werden. Dieser Wert liegt in Schweden mit etwa 63 Punkten deutlich darunter. Dabei ist besonders erstaunlich, dass „fast 50 Prozent der Jugendlichen, deren Eltern beide zugewandert sind ... im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I (überschreiten), obwohl über 70 Prozent von ihnen die gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben“ (Artelt u.a. 2002, 13).

³⁹ Diese, sowie folgende Aussagen zu den Ergebnissen von PISA 2000 stützen sich auf den Bericht von Artelt u.a. 2002, 8, 12 ff.

In PISA 2003 lag das Schwerpunktgebiet im Bereich Mathematik. Innerhalb diesem sind die ermittelten Leistungen im Vergleich zu PISA 2000 um 13 Punkte gestiegen, womit Deutschland nun innerhalb des OECD Durchschnittes lag (PISA-Konsortium Deutschland o.J., 1). Auch im naturwissenschaftlichen Bereich wurde ein signifikanter Zuwachs von 15 Punkten verzeichnet, während sich die Leistungen im Feld Lesekompetenz nicht signifikant verändert haben (PISA-Konsortium Deutschland o.J. 3).⁴⁰

Die ermittelten Kompetenzverbesserungen wurden dabei vor allem bei Gymnasialschüler/innen des unteren Leistungsbereichs und daneben auch in den Integrierten Gesamtschulen und Realschulen verortet, womit die Ergebnisse aus den Hauptschulen keine wesentlichen Veränderungen feststellen ließen (PISA-Konsortium Deutschland o.J., 4). So nimmt die „Risikogruppe“, also der Teil der Schüler/innen, der in seinen Ergebnissen auf oder unter der Kompetenzstufe I lag, im Bereich Lesen mit 22,3 Prozent (PISA-Konsortium o.J., 3) noch immer einen hohen prozentualen Anteil in der Schülerschaft ein.⁴¹

Im Bereich Mathematik ist dieser Anteil von Schüler/innen von etwa 25 Prozent auf 21.6 Prozent gesunken (Artelt u.a. 2002, 10; PISA-Konsortium o.J., 2). Eine solche Abnahme zeigte sich auch in der naturwissenschaftlichen Grundbildung von einem Anteil von „über ein viertel“ im Jahr 2000 zu 23.6 Prozent in 2003 (Artelt u.a. 2002, 11; PISA-Konsortium o.J., 3).

Der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung innerhalb des deutschen Schulsystems wurde somit auch in PISA 2003 attestiert, indem eine Differenz von 102 Punkten zwischen den Schüler/innen der höchsten Sozialschichtengruppen und denen der niedrigsten festgestellt wurde (PISA-Konsortium Deutschland o.J., 3)⁴², obgleich sich die Unterschiede im Vergleich zu PISA 2000 um 15 Punkte verringert haben.

Die Tendenz einer Abschwächung der Abstände zwischen den Kompetenzniveaus findet sich auch in den Ergebnissen von PISA 2006 wieder, dessen

⁴⁰ Diese Erfolge werden von den Autoren als ein Ergebnis der in Deutschland seit 1997 durchgeführten Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS Studie) als Auslöser für daraus entstandene Bemühungen um die Optimierung des Unterrichts in diesen Bereichen gedeutet (PISA-Konsortium Deutschland o.J., 4).

⁴¹ Im Jahr 2000 waren es 23 Prozent (Artelt u.a. 2002, 9), wonach sich innerhalb von drei Jahren keine bedeutenden Veränderungen zeigten.

⁴² Der OECD Durchschnitt lag hier bei 92 Punkten.

Schwerpunktgebiet auf die naturwissenschaftliche Grundbildung ausgerichtet war. Laut den Ergebnissen hatte sich die „Risikogruppe“ im Bereich Lesen um 2.3 Prozent, im Bereich Mathematik um 1.7 Prozent und signifikant im Bereich Naturwissenschaften um 8.2 Prozent verringert (Artelt u.a. 2007, 15 f; OECD 2007, 21). Hier ergaben die Untersuchungen, dass die Leistungsstreuung nach wie vor im Bereich Lesen am stärksten ausgeprägt ist (Artelt u.a. 2007, 14). Insgesamt lagen die Mathematik- und Leseleistungen der deutschen 15-Jährigen innerhalb und die in der naturwissenschaftlichen Grundbildung signifikant über dem OECD Durchschnitt (Artelt u.a. 2007, 14; 16; 5).

Der PISA Studie 2006 war außerdem eine gesonderte Datenerhebung über „schülerspezifische, familiäre und institutionelle Faktoren“ angegliedert.⁴³ Darin wurde ein Zusammenhang zwischen der „institutionellen Gliederung“ und „dem Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schülerleistungen“ herausgestellt, worin der Effekt stärker wirkt, je früher die Lernenden auf verschiedene Bildungsgänge aufgeteilt werden (OECD 2007, 8):

„Eine eindeutige Erkenntnis von PISA ist, dass eine frühe Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen mit überdurchschnittlichen sozioökonomischen Disparitäten und nicht besseren Gesamtergebnissen assoziiert ist“ (OECD 2007, 50).

Daran angrenzend zeigte sich in Deutschland eine große Leistungsvarianz zwischen den Schulformen, und gleichsam innerhalb der Schulen eine relativ geringe, was darauf hinweist, dass die Schüler/innen in Deutschland innerhalb der verschiedenen Schulformen zu weitgehend homogenen Leistungsgruppen zusammengefasst werden.⁴⁴

Auch PISA 2009 attestiert eine weitgehende Homogenisierung und geringe schulische Inklusion für das deutsche Schulwesen. Laut den Ergebnissen lassen

⁴³ Dazu füllten die Schüler/innen einen separaten Fragebogen zu ihrem persönlichen Hintergrund aus. Auch die Schulleitungen beantworteten einen Fragebogen zur Organisation und Struktur ihrer Schulen und in 16 der teilgenommenen Länder beantworteten ebenso die Eltern einen Fragebogen über Investitionen in die Ausbildung ihrer Kinder (OECD 2007, 11).

⁴⁴ 66.2 Prozent der Gesamtvarianz der Schülerleistungen wurden auf Leistungsunterschiede zwischen den Schulen zurückgeführt, wohingegen in Finnland dieser Wert bei 4.7 Prozent lag. Daneben lassen sich in Finnland 76.7 Prozent der Leistungsunterschiede innerhalb der Schulen finden, während dieser Wert in Deutschland deutlich geringer bei 59.4 Prozent liegt (OECD 2007, 35).

sich 68 Prozent der Leistungsvarianz im Lesen auf sozioökonomische Unterschiede zwischen den Schulen zurückführen⁴⁵, während die Leseleistungsvarianz, aufgrund sozioökonomischer Unterschiede der Schüler/innen innerhalb einer Schule, mit ca. einem Prozent, im Vergleich zum OECD Durchschnitt von 5 Prozent, recht gering ausfallen (OECD 2011, 94). Daraus ergeben sich bei zwei Schüler/innen in Deutschland, die nach dem PISA Index ESCS einen gleichen, im Mittelfeld angesiedelten, sozioökonomischen Hintergrund haben, jedoch unterschiedlich sozioökonomisch situierte Schulen besuchen, ein Leistungsabstand von ca. 62 Punkten, was einem Abstand von rund 1.58 Schuljahren entspricht (OECD 2011, 95; 27). Im Vergleich dazu würden die beiden Schüler/innen innerhalb der gleichen Schule eine Differenz von 5 Punkten, im OECD Durchschnitt eine Differenz von 9 Punkten, aufweisen (OECD 2011, 95).

An dieser Stelle soll heraus gestellt werden, dass das Deutsche Schulwesen nach den Ergebnissen von PISA durchschnittliche, bzw. überdurchschnittliche Leistungen bei gleichzeitigem überdurchschnittlichem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Schülerleistungen aufweist (OECD 2011, 61).⁴⁶ So im Bereich Lesen, nach PISA 2000 wiederholtes Schwerpunktgebiet, worin die untersuchten Schüler/innen eine Gesamtleistung von 497 Punkten erzielten, was sich nicht signifikant vom OECD Durchschnitt unterscheidet. In den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften liegen die Ergebnisse signifikant über dem OECD Durchschnitt (OECD 2010 a, 163)⁴⁷, jedoch liegt die Leistungsstreuung in Mathematik mit 6 Punkten und die Leistungsstreuung in den Naturwissenschaften mit 7 Punkten deutlich über dem

⁴⁵ Im OECD Durchschnitt liegt dieser Wert bei 60 Prozent und in Vergleich dazu besteht in Finnland eine 40-prozentige, sozioökonomisch basierende, zwischenschulische Leistungsvarianz (OECD 2011, 94).

⁴⁶ Für Deutschland werden 18% der Varianz der Schülerleistungen auf die sozioökonomische Herkunft der Schüler/innen zurückgeführt. Im OECD-Durchschnitt beläuft sich dieser Wert auf 14 % (OECD 2011, 61). Auch bei Steigung der sozioökonomischen Gradienten, welche anzeigt, wie stark sich der sozioökonomische Hintergrund der Schüler/innen auf ihre Leistungen auswirkt, wird deutlich, dass Deutschland mit einem Wert von 44 signifikant über dem OECD Durchschnitt von 38 liegt (OECD 2011, 57 f). Dies zeigt sich auch in der Gruppe der resilienten Schüler/innen, also den Schüler/innen, die trotz ihres sozioökonomischen Hintergrundes, höhere Bildungsgänge besuchen und gute Schulleistungen erzielen. In Deutschland gelten nach PISA 6 Prozent der untersuchten Schülerinnen als resilient, während es OECD weit 8 Prozent sind (OECD 2011, 36).

⁴⁷ In Mathematik wurde eine durchschnittliche Gesamtleistung von 513 Punkten ermittelt, was 17 Punkte über dem OECD-Durchschnitt liegt (OECD 2010, 144). Im Bereich Naturwissenschaften liegen die deutschen Schüler/innen 19 Punkte über dem OECD-Durchschnitt von 501 Punkten (OECD 2010, 163).

OECD Durchschnitt (KMK 2010 e, o.S.) obgleich sich die so genannten Risikogruppen, im Vergleich zu vorigen PISA Studien, in allen drei Leistungsbereichen verringert haben.⁴⁸

Das PISA Konsortium kommt zu dem Schluss:

„Der familiäre Hintergrund wirkt sich auf den Bildungserfolg aus, und durch die Schulen werden diese Effekte offenbar häufig verstärkt“ (OECD 2010, 107). „In der Tat hat es vielfach den Anschein, als reproduzierten die Schulen die bereits existierenden sozialen Muster, anstatt eine ausgewogenere Verteilung der Bildungschancen und Bildungserträge zu gewährleisten, sei es, weil Familien aus privilegierten Milieus eher in der Lage sind, den Effekt der Schulen zu verstärken und zu verbessern, weil Schülerinnen und Schüler aus besseren Familien bessere Schulen besuchen oder weil es den Schulen leichter fällt, junge Menschen zu bilden und zu fördern, die aus einem privilegierten Milieu stammen“ (OECD 2010, 107).

5.4 Bildungspolitische Reaktionen nach PISA

Schon im Konstanzer Beschluss im Oktober 1997 stellte die KMK die Notwendigkeit heraus, im Sinne einer Qualitätssicherung, Instrumente zur Evaluation des Bildungswesens zu entwickeln und gleichsam an internationalen Studien teilzunehmen, um einerseits die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und andererseits die Durchlässigkeit des Schulwesens zwischen den Bundesländern zu verbessern (KMK 2010 b o.S.). Mit der Teilnahme an der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) und dem Beschluss, regelmäßig länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen durchzuführen, wurde ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung eingeleitet (KMK 2005, 5). Seit dem richtet die KMK gezielt Aufmerksamkeit auf

⁴⁸ Im Vergleich zu PISA 2000 hat sich die Gruppe von Schüler/innen, die auf oder unter Kompetenzstufe I, nach der neuen Einteilung der Kompetenzstufe 1a und 1b zugeordnet werden, um 4,5 Prozent verringert und liegt in PISA 2009 mit 18,5 Prozent nicht signifikant unterhalb des OECD-Durchschnittes von 19,7 Prozent (Artelt u.a. 2002, 11; OECD 2010, 210). Im Bereich Mathematik ist ein noch stärkerer Rückgang von 25 Prozent im Jahre 2000 auf aktuell 18,6 Prozent zu verzeichnen (Artelt u.a. 2002, 10; OECD 2010, 237). In den Naturwissenschaften steigert sich dieser Rückgang nochmals von über 25 Prozent auf 14,8 Prozent (Artelt u.a. 2002, 11; OECD 2010, 241).

den Bereich Qualitätssicherung in Form der Erarbeitung von Bildungsstandards. Dafür wurde weiterführend das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet, um die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards zu präzisieren, weiterzuentwickeln, sowie deren Erreichung zu untersuchen und auch interne Evaluationsstrukturen in den Schulen zu unterstützen (KMK 2010 c o.S.). Laut dem IQB sind seit dem Schuljahr 2004/05 bzw. 2005/06 in allen Bundesländern verbindliche Bildungsstandards eingeführt worden⁴⁹, womit für das bildungspolitische Prinzip des Förderns und Forderns deutliche Messwerte geschaffen wurden. Die Bildungsstandards sollen darin für alle an Schule Beteiligten transparent und klar darstellen, was gefordert wird und andererseits auch die Möglichkeit eröffnen, genau evaluieren zu können, welche Wirkungen die Förderungen entfaltet haben (KMK 2006, 2). In einer gemeinsamen Erklärung von Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der KMK wurde dazu herausgestellt, dass im Zentrum dessen eine „neue Lern- und Lehrkultur“ steht, worin anhand von Förderplänen der individuelle Bildungsbedarf erfasst werden soll (KMK 2006, 2), womit sich auch der Lehrerberuf dahingehend in einem Wandel befindet, als dass er sich zunehmend zu einem „Teil eines personalen Netzwerkes (entwickelt), das immer häufiger getragen wird durch Kommunikation und Kooperation ... z.B. mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Psychologinnen und Psychologen sowie mit Eltern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern“ (KMK 2006, 2).

Dieser Kurs wurde auch durch die ernüchternden Ergebnisse von PISA 2000 katalysiert, sodass die KMK im Austausch mit Lehrerverbänden und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im Dezember 2001 einen Siebenpunkteplan erstellte.⁵⁰ Bei der Umsetzung dieses Planes spielt die neue

⁴⁹

So in den Fächern Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache, Biologie, Physik und Chemie für den mittleren Bildungsabschluss, sowie in den Fächern Mathematik, Deutsch, erster Fremdsprache innerhalb des Hauptschulbildungsganges und auch für Deutsch und Mathematik im Primarschulbereich (IQB o.J., o.S.).

1. „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“
2. „... zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung“
3. „Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung ...“
4. „... zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder ...“
5. „... zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“

Orientierung an den Bildungsstandards eine entscheidende Rolle, denn diese sollen verwirklichen, dass sich innerhalb der einzelnen Schulformen Bildung nun an einem einheitlichen Maßstab orientiert, der an Kompetenzen ausgerichtet ist (KMK 2005, 6).

Diese Kompetenzorientierung soll bewirken, dass der Blick auf die Lernergebnisse von Schüler/innen geweitet wird, indem nicht nur das theoretisch erworbene Wissen betrachtet, sondern auch die Fähigkeit der Anwendung, Nutzung und Vernetzung dieses Wissens in die Auswertung von Lernergebnissen und damit in die Betrachtung von Schulqualität, einbezogen wird (KMK 2005, 16).

Insgesamt werden darin drei Formen von Standards unterschieden: Inhaltliche Standards, Standards für Lehr- und Lernbedingungen und Leistungs- und Ergebnisstandards (KMK 2005, 8). Diese Formen können jeweils an verschiedenen Niveauanforderungen ausgerichtet sein, woraus sich eine Abstufung in Mindest-, Regel- und Maximalstandards ergibt (KMK 2005, 8).

Die Bildungsstandards der KMK sind dabei eine Mischung aus inhaltlichen Standards und Leistungs- und Ergebnisstandards in Form von Regelstandards.⁵¹ Bestehende Rahmenlehrpläne und Zentralprüfungen sollen in den verschiedenen Ländern an die Bildungsstandards angepasst und auf längere Sicht zu kompetenzorientierten Kerncurricula ausgearbeitet werden, was in der Ausführung auf den Kompetenzbereich der Länder übertragen wird (KMK 2005, 19): „Bildungsstandards standardisieren nicht die schulischen Lehr- und Lernprozesse. Sie definieren eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und bilden soll. Die Wege dorthin, die genaue Einteilung der Lernzeit, der Umgang mit personellen Ressourcen sowie die Implementation von Standards und die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen der Schulen bleiben den Ländern überlassen“ (KMK 2005, 11).

6. „... zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit insbesondere im Hinblick auf die diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“

7. „... zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten ... insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (BMBF 2008, 4 f).

⁵¹ D.h. in ihnen werden die Kernbereiche eines Faches definiert, indem „fachbezogene Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen“ in Anforderungsbereiche aufgeschlüsselt werden (KMK 2005, 6). Als Regelstandards formuliert, werden hier die Kompetenzen beschrieben, die im „Durchschnitt“ von Schüler/innen eines Jahrgangs erwartet werden (KMK 2005, 9).

Innerhalb der Outputorientierung wird somit die Verantwortung in den Bereichen Struktur- und Prozessqualität in Form von Standards der Lehr- und Lernbedingungen auf die Länder übertragen (KMK 2005, 11). Die Frage, nach der Bereitstellung geeigneter und notwendiger Ressourcen, um einer ganzheitlichen Kompetenzförderung nachkommen zu können und darin auf die Heterogenität der Schüler/innen einzugehen und gegebenenfalls individuelle Förderungen in den Unterricht integrieren zu können, wird danach vom bildungspolitischen Kurs der Länder und deren Bereitschaft, in Bildung zu investieren, bestimmt.

Im Land Thüringen sind auf dieser Grundlage einige Neuerungen eingeführt worden.⁵²

So wurde in einer Gesetzesänderung vom 20.12.2010 dem §1 ThürSchulG, „Recht auf schulische Bildung“, ein zweiter Absatz eingefügt, in welchem die Thüringer Schulen innerhalb ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages zu individueller Förderung verpflichtet werden. Darin heißt es in Abs.2: „Für den Zugang zu den Schularten und den Bildungsgängen dürfen weder die Herkunft und das Geschlecht des Schülers, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung seiner Eltern noch die Weltanschauung oder die Religion bestimmend sein.“

Diese Absicht, Chancengleichheit in den Bildungsverläufen zu fördern, fand auch in einer Gesetzesänderung des Jahres 2003 Ausdruck, worin unter anderem die Schuleingangsphase flexibler gestaltet wurde, sodass die erste Versetzungsentscheidung erst in Klasse drei erfolgt und die Klassenstufen eins und zwei eine „inhaltliche Einheit bilden“. Dazu der ehemalige Kultusminister Bernward Müller: „Die flexible Schuleingangsphase mit klassenstufenübergreifenden und gemeinsamen Unterricht bietet durch selbständiges und gemeinsames Lernen, durch differenziertes Fördern in einer anregenden, reichhaltigen Lernumgebung eine neue Unterrichtsqualität für zielgleiches wie für zieldifferentes Unterrichten. ... In jedem Schulamt wurden spezielle Berater für die Schuleingangsphase qualifiziert und etabliert“ (Müller 2008 o.S.). Die Entscheidung, eine solche Schuleingangsphase vorzuhalten, bleibt

⁵²

Hier wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

den Grundschulen überlassen und kann in einem Schulkonferenzbeschluss getroffen werden.

Des Weiteren bekommt jede/r Schüler/in nach §60a Thüringer Schulordnung (ThürSchulO) im Anschluss an die Zeugnisübergabe einen verbalen Bericht zur persönlichen Lernentwicklung, sowie eine Einschätzung zum Leistungsstand und sozialen Kompetenzen, um die Aussagekraft der Schulnoten etwas zu vertiefen. Zudem soll mindestens einmal im Schuljahr ein Gespräch zur Lernentwicklung stattfinden, indem Schüler/in, Eltern und Klassenlehrer/in gemeinsam über geeignete Fördermöglichkeiten beraten und Vereinbarungen treffen, was in §59a ThürSchulO verankert wurde.

Außerdem bietet laut §51 ThürSchulO die Thüringen weite Versetzung nach Doppeljahrgangsstufen ab Klasse fünf einen erweiterten Spielraum für Förderungen, indem die Versetzungsentscheidung statt bisher jährlich, nun alle zwei Schuljahre getroffen wird. Individuelle Lernschwierigkeiten münden so weniger schnell in einer Wiederholung einer kompletten Klassenstufe, womit sich gleichsam Schulversagenserfahrungen der Schüler/innen reduzieren. So kann analog dazu, §59 Abs.6 ThürSchulO zu folgen, „auf die Bewertung der Leistungen eines Schülers durch Noten ... aus pädagogischen Gründen in Einzelfällen zeitweilig verzichtet werden ...“.

Im gleichen Zug wurde die Schwelle für die Aufnahme eines Studiums reduziert, indem nach §82a ThürSchulO, der Abschluss der Gymnasialen Oberstufe in Kombination mit einer mindestens einjährigen beruflichen Tätigkeit nun auch den Zugang zur Fachhochschule eröffnet. In einem weiteren Schritt zur Erhöhung der Bildungsabschlüsse im Hinblick auf den Fachkräftebedarf, wurde bei gleichzeitiger Festlegung einer zehnjährigen, statt bisher neunjährigen, Pflichtschulzeit, die Option eingeführt, den Hauptschulabschluss in zwei Schuljahren zu absolvieren (§19 und §6 Abs. 5a ThürSchulG).

Daneben folgt das Land Thüringen, mit der Einführung von derzeit 14 Gemeinschaftsschulen (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) 2011 b o.S.) einem Durchlässigkeits- und Selektionsreduzierendem Kurs, den auch andere Bundesländer eingeschlagen

haben.⁵³ Um den negativen Auswirkungen früher Aufteilung der Schüler/innen auf verschiedene Schultypen nachhaltig zu begegnen, lernen die Thüringer Schüler/innen in jener Schulform gemeinsam bis zur achten Klasse, woran sich Abschlusspezifische Leistungsangebote anschließen. Die Einführung kann mit Einreichen eines Konzeptes von einer schon bestehenden Schule selbst ausgehen, wo neben auch die Schulämter eine solche Umwandlung initiieren oder eine Gemeinschaftsschule komplett neu errichten können (TMBWK o.J., o.S.). Mit dem Schuljahr 2010/11 begann die Pilotphase zum Aufbau Thüringer Gemeinschaftsschulen, worin personelle Ressourcen, fachliche Unterstützung, sowie Anschubfinanzleistungen des Landes Thüringen gewährt werden.⁵⁴ Darüber hinaus ist eine dauerhafte Verstärkung der Ressourcen, insbesondere eine Vergünstigung des Schüler-Lehrerschlüssels, nicht vorgesehen. Die Umsetzung des gemeinsamen Lernens soll stattdessen durch Fortbildungen der Lehrenden sichergestellt werden, welche anhand einer methodischen Öffnung des Unterrichts den individuellen Förderbedürfnissen und der Heterogenität ihrer Schüler/innen nachkommen sollen. Dies in Verbindung zu einer Aussage des Thüringer Kultusministeriums im Bezug zu Eckpunkten der Personalentwicklung in staatlichen Schulen:

„Die langfristige Sicherung des für die Erfüllung des Bildungsauftrages notwendigen pädagogischen Personals verlangt nach schulartübergreifenden Konzepten, um in den einzelnen Schularten gleichzeitig Überhänge abzubauen und Bedarf zu decken. Dabei soll an den bestehenden Rahmenbedingungen, wie den Schülermessen und der Lehrerwochenstundenzahl, festgehalten und die Finanzierbarkeit gewährleistet werden“ (TMBWK 2005, 4).

⁵³ Neben Thüringen ist die Gemeinschaftsschule auch in Berlin, Schleswig-Holstein und im Saarland gesetzlich als eigenständige Schulform verankert. In Sachsen und Nordrhein-Westfalen wird die Gemeinschaftsschule derzeit modellhaft erprobt und in Baden-Württemberg ist beabsichtigt, die Gemeinschaftsschule im Frühjahr 2012 gesetzlich als eigenständige Schulform zu verankern. Hierbei ist zu erwähnen, dass die Gemeinschaftsschulen innerhalb der Länder keinem übergreifenden Konzept folgen, sondern jeweils auf Landesebene unterschiedlich strukturell und inhaltlich ausgestaltet sind.

⁵⁴ Pädagogische Unterstützung erhalten die Steuergruppen in den Einzelschulen vor allem durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), welches für den angemeldeten individuellen Fortbildungsbedarf ein Unterstützungsprogramm erstellt. Daneben wurde eine Kontaktstelle im Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) eingerichtet, vier Regionalberater einberufen, eine zentrale Arbeitsgruppe gegründet und eine Kooperation mit Wissenschaftlerinnen des Instituts für Schulpädagogik und Grundschulpädagogik im Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresden geschaffen (TMBWK u.a., o.J., o.S.).

Diese bedingte Investitionsbereitschaft an Ressourcen pädagogischen Personals kann Zweifel aufkommen lassen, dass für Praktiker/innen der nötige Spielraum besteht, auf die jeweiligen Lernbedürfnisse der Schüler/innen ausreichend eingehen zu können. Mit Besinnung auf den Rückgang von Schüler/innenzahlen in Folge des demographischen Wandels erscheint die Zusammenlegung verschiedener Schulformen zu Gemeinschaftsschulen neben den pädagogischen Chancengleichheitsidealen eben auch in seinen finanziellen Vorzügen, indem nun nicht mehr verschiedene Schulformen vorgehalten werden müssen, sondern diese innerhalb einer Schule gewährleistet werden.⁵⁵ Die Entscheidung, ein Konzept für einen Umbau zu einer Gemeinschaftsschule einzureichen kann demnach auch dadurch motiviert sein, einen bedrohten Schulstandort zu erhalten, indem eben genannte „Überhänge“ abgebaut werden:

„Wir müssen die Schule in Thüringen zukunftsfähig machen. Vor dem Hintergrund der in den einzelnen Schularten stark schwankenden Schülerzahlen bedarf es sozial- und haushaltsverträglicher Modelle, die pädagogisch sinnvoll die vorhandenen Ressourcen ausschöpfen“ (TMBWK 2005, 3).

Dabei ist zu erwähnen, dass noch allein in Rheinland-Pfalz, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bayern separate Hauptschulen bestehen, wobei in diesen Ländern daneben auch Schulformen existieren, in denen sowohl der Haupt- als auch der Realschulabschluss erworben werden kann. In allen übrigen Ländern gibt es in unterschiedlichen Durchlässigkeitsabstufungen eine vollständige Zusammenführung von Bildungsgängen in denen ein Haupt- oder Realschulabschluss und zum Teil auch das Abitur gemacht werden kann.⁵⁶ Dahingehend ist ein bundesweiter Trend erkennbar, das Schulwesen zu entsäulen und darin Chancengleichheit und Durchlässigkeit zu erhöhen, Bildungsausschluss zu verringern und im Zuge des Schüler/innenrückgangs tragbare Modelle zu entwickeln.

⁵⁵ Laut dem Bildungsbericht 2010 wird sich die Gesamtzahl der Teilnehmer/innen im Bildungswesen, von Kindergarten bis Hochschule, gemessen ab 2008, bis zum Jahr 2025 um 15 Prozent verringern (KMK u.a. 2010, 5). Auch das TMBWK attestierte im Schuljahr 2005/06 einen Schüler/innenrückgang von rund einem Drittel im Vergleich zu den Schüler/innenzahlen des Schuljahres 1990/91 (TMBWK 2005, 3).

⁵⁶ Eine Zusammenführung aller drei Bildungsgänge wurde in Hamburg, in Form der Stadtteilschulen, in Bremen, mit den Oberschulen, in Niedersachsen mit den dreizügigen Oberschulen und in Berlin mit den Integrierten Sekundarschulen, eingeführt.

Ein weiteres Instrument zur Qualitätssicherung von Schulen, das in allen Bundesländern innerhalb von Modellprojekten erprobt wurde bzw. wird, oder auch dauerhaften Eingang in die Schulpraxis fand, ist die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschulen.⁵⁷ Im Land Thüringen wird die Eigenverantwortliche Schule seit 2005 aktiv thematisiert und nach vierjähriger Projektphase wurde diese im Juni 2009 im Thüringer Schulgesetz unter §40b gesetzlich verankert.⁵⁸

Das heißt für die Praxis: Nach der Formulierung eines Selbstbildes auf der Grundlage von Checklisten, nimmt die jeweilige Schule nach §40b Abs.3 an externen Evaluationen teil, welche von Expertenteams durchgeführt werden, und woran sich Empfehlungen für die weitere Arbeit anschließen (TMBWK 2011 d o.S.). Unter der Absicht, Entwicklungspotenziale auszuschöpfen, schließt die eigenverantwortliche Schule eine Zielvereinbarung mit dem zuständigen staatlichen Schulamt ab, worin die Empfehlungen des Expertenteams, Ergebnisse interner Evaluationen und pädagogische Erkenntnisse der Einzelschule einfließen. „Gegebenenfalls konkretisiert sie (die Einzelschule) ihre Zielvereinbarung und fordert in verstärktem Maße schulaufsichtliche Unterstützung ein“ (TMBWK 2011 d o.S.). Im Juli 2011 haben 66 Prozent der Thüringer Schulen an diesen externen Evaluationen bereits teilgenommen (TMBWK 2011 o.S.).

Die Eigenverantwortlichen Schulen stehen damit besonders im Zeichen des eingangs erwähnten, bildungspolitischen Kurses, nach PISA 2000 verstärkt in

⁵⁷ Nähere Ausführungen dazu sollen im Folgenden auf das Land Thüringen beschränkt bleiben.

⁵⁸ § 40 b Eigenverantwortliche Schule und schulische Evaluation:

(1) Die Schule gestaltet den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften eigenverantwortlich. Sie ist dabei zu einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung verpflichtet.

(2) Zur Bewertung ihrer Schul- und Unterrichtsqualität führt die Schule regelmäßig interne Evaluationen durch. Über die Auswahl der Evaluationsinstrumente entscheidet die Schule in eigener Verantwortung. ...

(3) In angemessenen Zeitabständen nimmt die Schule an Evaluationen durch externe Experten teil. Nach Abschluss der externen Evaluation wird eine Zielvereinbarung zwischen der Schule und dem zuständigen Schulamt getroffen, in der die Schule ihre Vorhaben zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung festlegt ... die Schule ist dem zuständigen Schulamt zur Rechenschaftslegung verpflichtet.

(4) Im Auftrag des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums sind Expertenteams bei der externen Evaluation von Schulen nach Absatz 3 tätig. Sie bestehen in der Regel aus dafür besonders geschulten Lehrkräften, insbesondere Schulleitungsmitgliedern und Mitarbeitern aus Schulämtern außerhalb des für die Schule zuständigen Schulamtsbereichs. ...

(5) Die Schule ist verpflichtet, an internationalen, nationalen oder landesweiten Lernstandserhebungen und Vergleichsuntersuchungen teilzunehmen

Richtung Bildungsstandards, Schulevaluationen und Vergleichsuntersuchungen zu gehen.

Hierin entspricht die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schulen ganz dem Prinzip des Förderns und Forderns, worin zum Einen von den Einzelschulen anhand von Zielvereinbarungen und Evaluationsergebnissen, Rechenschaft gefordert wird, während zum anderen vom Schulträger gestützte Gestaltungsspielräume entstehen, welche auf der Ebene der Unterrichtsorganisation maßgeblich durch die Bildungsstandards als Orientierungsrahmen gekennzeichnet sind.

Nach den Autoren Gördel und Huber kann sich die Selbstverwaltung von Schulen grundlegend auf fünf Handlungsbereiche beziehen (Gördel u.a. 2007, 2):

1. Schulorganisation: Spielräume in der Gestaltung von Arbeitsabläufen und der Schulverfassung
2. Unterrichtsorganisation: Spielräume in der Gestaltung von Stundentafeln und Curricula, bezogen auf die Benennung von Zielkompetenzen, Inhalten, Methoden und Strategien im Hinblick auf bestehende Rahmenrichtlinien und Bildungsstandards
3. Personalrechtskompetenz der Schulleitung in der Personalentwicklung, im größten Spielraum mit der Verwendung eines Personalbudgets⁵⁹
4. Selbstbewirtschaftung anhand eines Schulbudgets, Schul sponsoring und dem Vorhalten von Dienstleistungsangeboten wie bspw. die Vermietung von Räumen
5. Qualitätsentwicklung mittels Evaluationen. Rechenschaftsablegung.

⁵⁹

Einer Charakteristik der Autorin Poser folgend, wird Personalentwicklung an dieser Stelle in sechs Kernkompetenzen gefasst:

1. Personalbedarfsermittlung, worin eine Definition verschiedener Aufgabenfelder mit dem dafür zeitlich-personellen Bedarf verknüpft wird.
2. Personalbeschaffung unter Berücksichtigung der benötigten Qualität und Quantität.
3. Personaleinsatz im Sinne der Zuordnungskompetenz der zur Verfügung stehenden Mitarbeiter.
4. Personalfreistellung als Reaktionsmöglichkeit auf eine personelle Überdeckung.
5. Personalinformationswirtschaft zur Sicherstellung eines Informationsflusses, welcher sich aus den Bereichen Informationsgewinnung, -übertragung, -speicherung, -verarbeitung und -auswertung zusammensetzt.
6. Personalerhaltung im Hinblick auf die Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse innerhalb des Teams und der Arbeitszufriedenheit (Poser o.J., o.S.).

Soll im Zuge dessen eine schulspezifische Profilierung und Weiterentwicklung der Schulpraxis erfolgen, und dies getragen werden von einer lebendigen Schulentwicklungskultur, an welcher auch Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern aktiv beteiligt sind, dann erfordert dies eine entschiedene Investition in die Bereitstellung zeitlich-personeller, finanzieller sowie fachlicher Unterstützungsleistungen von Seiten der Schulträger, wie auch bedarfsgerechte Strukturveränderungen auf den verschiedenen Ebenen der Schulverwaltung „von der Ministerialebene bis hin zur Schulaufsicht“ (Gördel u.a. 2007, 5). So betonen die Autoren Gördel und Huber: „Aus der internationalen Forschung über Dezentralisierung und Schulautonomie wird deutlich, dass die alleinige Verschiebung von Zuständigkeiten, weg von Schulbehörden hin zu den Einzelschulen, noch kein Garant für die Verbesserung von Schule ist. Wichtig ist vielmehr, dass sich die Schulverwaltung von einem hierarchisch agierenden Verwaltungsapparat zu einem auf Kooperation setzenden und bedarfsorientierten Dienstleister wandelt, der die Schulen berät und unterstützt.“ Ferner sei von Bedeutung, dass „Verwaltungsverfahren vereinfacht und Ausführungsvorschriften von Handreichungen abgelöst werden“, sowie in den Zielvereinbarungen. „jeweils beide Seiten Verpflichtungen eingehen“ (Gördel u.a. 2007, 5).

Im Land Thüringen wird im Rahmen der gesetzlich verankerten eigenverantwortlichen Schulen besonderes Augenmerk auf die Erstellung eines Selbstbildes und das Erkennen von Entwicklungspotentialen anhand interner und externer Evaluationen gelegt. Die Einführung einer weitreichenden Personalrechtskompetenz der Schulleiter/innen in der eigenverantwortlichen Verwendung von Personalbudgets und die Vereinfachung von Verwaltungsverfahren, ist in Thüringen noch nicht abzusehen. Stattdessen können Thüringer Schulen beim ThILLM ein jährliches Budget von 500 Euro beantragen, welches im Bereich Fortbildung eigenverantwortlich verwandt und auf Antrag bei anerkanntem Bedarf, aufgestockt werden kann (ThILLM o.J., o.S.). Zudem können Schulleiter/innen, die eine Zielvereinbarung getroffen haben, über den seit dem Schuljahr 2007/08 laufenden „Pilotversuch zur Personalbudgetierung“ ein Budget

für die eigenverantwortliche Gewinnung von benötigtem Lehrpersonal beantragen, wenn das Schulamt den Personalbedarf nicht decken kann.⁶⁰

Weiterhin bieten Schulsponsoring und Stiftungsgelder Möglichkeiten, zusätzliche Budgets entstehen zu lassen. Hingegen sind die Spielräume, in den Zielvereinbarungen mit den Schulämtern im Zuge der Eigenprofilierung zusätzliche Personalbedarfe zugestanden zu bekommen, recht begrenzt.⁶¹

Eine weitere, bundesweite Auswirkung der PISA-Studien besteht in der offensiven Ausweitung von schulischen Ganztagsangeboten. Mit dem Ziel die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu stärken und Fördermöglichkeiten zu erweitern, ist beabsichtigt, dass „Schule und Jugendhilfe ... stärker sowohl den Problemen als auch den Neigungen von Schülerinnen und Schülern“ entsprechen (KMK 2010 d o.S.). Im bundesweiten IZBB Programm (Investition Zukunft Bildung und Betreuung) wurden seit 2003 etwa 7200 Schulen in der Ausweitung zur Ganztagschule gefördert, worin die Grundschule im Sinne einer nachhaltigen Verbesserung der Chancengleichheit, den größten Anteil innerhalb der geförderten Schulformen einnimmt.⁶² Das Bestreben, die Angebote in den Schulen durch den ganztägigen Betrieb zu vervielfältigen und so den individuellen Bedürfnissen auch interdisziplinär nachzukommen, bietet die Möglichkeit, die herkömmliche Schulstruktur zu erweitern, indem Schule und Jugendhilfe an dieser

⁶⁰ Der Lehrerbedarf muss demnach nachgewiesen werden und kann sich auf die Deckung von Angeboten für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf oder die Deckung des Stundentafelbedarfes beziehen. Das Pilotprogramm ist nicht offiziell ausgeschrieben, sondern läuft auf interner Ebene zwischen TMBWK und den Schulämtern. Daher beziehen sich die Angaben zu diesem Programm auf ein Telefonat mit Herrn Jürgen Reckshäuser, welcher im Referat 2 4 des TMBWK zuständig für Personal- und Führungskräfteentwicklung ist. In einer E-mail bestätigte er die Richtigkeit der in diesem Text getroffenen Aussagen zum Pilotprogramm. Diese E-mail kann auf Wunsch als Quellennachweis weitergeleitet werden.

⁶¹ Entscheiden sich Lehrer/innen dafür, neben dem Unterricht weitere Aufgaben zu übernehmen, können diesen auf Antrag und mit einer Rechenschaftsablegung, und in gewissem Verhältnis zu den Unterrichtsstunden, Abminderungsstunden für ihre Tätigkeiten zugestanden werden. Neben spezifischen Begleitungs- und Beratungsleistungen zur Qualitätssicherung und Schulentwicklung kann auch Supervision und Schulpsychologischer Dienst bei den Schulämtern in Thüringen angefragt werden (Schulamt Weimar o.J., o.S.; Schulamt Jena o.J., o.S.; Schulamt Erfurt o.J., o.S.). Dabei ist die Bereitstellung zusätzlichen Personals bspw. für Schulsozialarbeit in den Unterstützungsleistungen der Schulämter nicht vorgesehen.

⁶² 52 Prozent der Förderungen flossen an Grundschulen, jeweils 11 Prozent an Hauptschulen und Gymnasien, 8 Prozent an Sonderschulen, 4 Prozent an Regelschulen, 5 Prozent an Gesamtschulen, 6 Prozent an „mehrere Bildungsgänge“, 1 Prozent an Waldorfschulen und 2 Prozent an sonstige Schulen (BMBF 2009, 8). Ende 2009 liefen die Förderungen aus, sodass die inhaltliche wie die Personalausstattung der Modellschulen den Ländern übertragen wurde (BMBF 2010 a o.S.). Laut dem BMBF wurden im Jahr 2010 mit deutschlandweit 7192 Gesamtschulen nahezu alle Modellschulen aus Landesmitteln weitergeführt (BMBF 2010 b o.S.).

Stelle die Chance haben, sich nach der langen Trennung einander wieder anzunähern und sich gegenseitig zu bereichern.

So auch im Erprobungsmodell „Weiterentwicklung Thüringer Grundschulen“, worin derzeit sieben Landkreise besonderen Fokus auf die Weiterentwicklung des außerunterrichtlichen Angebots geben. Aus Landesmitteln wird den Grundschulen weiteres Erzieher/innenpersonal zur Verfügung gestellt, worin die Dienst- und Fachaufsicht der Erzieher/innen innerhalb der Modellzeit beim Land verbleibt während das Direktionsrecht den öffentlichen Schulträgern übertragen wird:

„Mit der Umsetzung des Modells kann die Einheit von Bildung, Erziehung und Betreuung in den Sozialräumen in einer neuen Qualität erreicht werden. Die Weiterentwicklung der Thüringer Grundschule auf der Basis von Erprobungsmodellen zielt auf eine verstärkte Kooperation von Land und Kommunen, in der sich die Partner zu einer gemeinsamen Verantwortung und Zuständigkeit für die inhaltliche Weiterentwicklung der offenen Ganztagsgrundschule bekennen“ (BMBF 2008 a o.S.).

Dieses Projekt lässt vermuten, dass sich Schul- und Jugendhilfeträger über die Ganztagschule einander annähern und lässt hoffen, dass die bisherige, tradierte Trennung der beiden Ressorts bedarfsgerecht weiterentwickelt wird.⁶³

5.5 Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich herausstellen, dass sowohl ein bundesweiter als auch ein thüringenweiter, bildungspolitischer Trend besteht, das Schulwesen durchlässiger zu gestalten und die in den PISA-Studien nachgewiesenen Bildungsbenachteiligungen anhand besonderer Förderangebote vor allem im Vorschul- und Primarschulbereich, und mit verschiedenen Reformen nun auch im Sekundarschulbereich, auszugleichen. Diese verstärkte Zuwendung, von Nath als ein Bestreben, die positive Auswahl zu erweitern und den negativen Ausschluss zu verringern, beschrieben (Nath 2003, 9), kann zum einen als Reaktion auf den Rückgang von Schüler/innenzahlen bei gleichzeitig hohem Fachkräftebedarf

⁶³ Inwieweit Kooperationsstrukturen von Schule und Jugendhilfe bestehen und worin besondere Herausforderungen liegen, wird in nachfolgendem Kapitel näher betrachtet.

gedeutet werden. Zum anderen erscheint unter dieser Perspektive die verstärkte positive Auswahl, als ein Ausdruck des sich stetig weiterentwickelnden bildungspolitischen Prinzips des Förderns und Forderns, worin Bildungsstandards und Checklisten deutliche Bewertungskriterien und Entwicklungspotentiale darstellen bzw. aufzeigen, um möglichst effizient spätere, wirtschaftliche Ressourcen zu schaffen.

Die in einigen Bundesländern eingeführte Gemeinschaftsschule ist als Ergebnis eines langen politischen Verhandlungsprozesses zu begreifen, worin ein in diesem Ausmaß bisher noch nicht erreichter, rechtswirksamer Konsens in Richtung eines horizontalen Schulwesens getroffen wurde. Ein Konsens, an dem, um noch einmal auf die Dreiteilung Lundgreens zurückzugreifen, sowohl die Landesregierungen, als auch Interessengruppen, sowie Wirtschaft, Öffentlichkeit und Wissenschaft beteiligt waren und beteiligt sind.

Die bildungspolitische Hinwendung, integrierende und differenzierende Lernangebote auszuweiten, die Erarbeitung und Umsetzung von individuellen Förderplänen, die Ausweitung von Ganztagesangeboten und der erweiterte Spielraum für Schulen, sich zu profilieren und Eigenverantwortung für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages zu übernehmen, kann auch als Herausforderung für Schulsozialarbeit gelten, aktuelle Handlungsfelder professionell zu erschließen und einen kooperativen Beitrag zur Verwirklichung der Integrationsarbeit von Schule zu leisten.

Welche Möglichkeiten das Zusammentreffen von Schul- und Sozialpädagogik eröffnen und an welchen Stellen, Barrieren eine Kooperation erschweren, soll im folgenden Kapitel nachgezeichnet werden.

6. Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Schulsozialarbeit als intensivste Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ist ein ebenso konflikt- wie chancenreiches Arbeitsfeld. Als verhältnismäßig junge Profession tritt sie einem tradierten Schulwesen gegenüber, aus dessen Delegation sie sich im Zuge der Bildungsexpansion sowie in Debatten um Chancengleichheit, und ganzheitlicher, unerrichtsübergreifender Bildung und Betreuung, allmählich löste. Dementsprechend ist Schulsozialarbeit auf der Grundlage eigenständiger rechtlicher und fachlicher Richtlinien tätig, womit in der Kooperation zwei Fachwelten mit zum Teil erheblich divergierenden Bezugsrahmen zusammentreffen.

Die Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Erweiterung von Schule wurde in zahlreichen Stellungnahmen bekundet.⁶⁴ Und auch international betrachtet, ist laut Rademacker die Trennung von Jugendhilfe und Schule vor allem in angelsächsischen und skandinavischen Ländern weitgehend nicht vorzufinden währenddessen das Aufgabenverständnis von Schule dort verstärkt soziale Komponenten mit einbezieht (Rademacker 2011, 23). Dennoch ist Schulsozialarbeit nach Meinung Olks sowohl in Hinblick auf die rechtliche Verankerung, als auch innerhalb der bereitgestellten Finanzierungssysteme, kein weitreichend etabliertes Handlungsfeld, sodass er Schulsozialarbeit „keineswegs zum Regelbestand des Bildungs- und Sozialsystems“ zählt (Olk 2005, 34). Mit Blick auf die Ausweitung von Ganztagschulen stellt auch Rademacker heraus: „Es erscheint dringend wünschenswert, dass im Zuge dieser Entwicklungen die politische Randständigkeit der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule überwunden wird und es gelingt, Schulsozialarbeit in einem solchen übergreifenden Kontext einzubetten und damit auch im Hinblick auf ihre Funktion im Kontext öffentlicher Bildung und Erziehung allgemein zu etablieren und zu stabilisieren“ (Rademacker 2011, 41).

⁶⁴ Zu nennen sind hier beispielsweise das Bundesjugendkuratorium (BJK), die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Jugendministerkonferenz (JMK), die Kultusministerkonferenz (KMK), die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit – Jugendaufbauwerk (BAG-JAW) und Andere.

Um Schulsozialarbeit diesbezüglich innerhalb des Schulwesens in Deutschland zu verorten wird das Arbeitsfeld im Folgenden in grundlegenden Wesenzügen beleuchtet.

6.1 Das Wesen der Schulsozialarbeit als ein konfliktreiches Handlungsfeld der Jugendhilfe

Der Autor Speck sieht mit Bezug auf Merten, die zentrale Funktion der Jugendhilfe in der Integrationsarbeit verankert (Speck 2007, 31). Für Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Jugendhilfe bedeutet diese Integrationsfunktion, anhand verschiedener Angebote und Leistungen, Kinder und Jugendliche in das System Schule und so auf weite Sicht in die Gesellschaft einzugliedern. Dies wird begleitet von der Anwaltschaftsfunktion, die die Jugendhilfe auf der anderen Seite für Kinder und Jugendliche einnimmt, um insgesamt deren „Wohl“ zu schützen und darin auch deren persönliche Interessen und Bedürfnisse gegenüber anderen staatlichen Institutionen zu vertreten, woraus sich eine mit Gegensätzen behaftete Vermittlungsposition zwischen dem einzelnen Individuum und gesellschaftlichen Erwartungen ergibt.⁶⁵ Diese Ambivalenz wird bei Drilling unter anderem mit der Frage thematisiert:

„Wie weit trägt sie (Schulsozialarbeit) dazu bei, schulverdrossene und schulmüde Kinder und Jugendliche wieder für den Unterricht tauglich zu machen, sie zu reparieren und sich selbst damit zum Instrument für eine Bildungsreform ohne einschneidende Veränderungen zu degradieren“ (Drilling 2001, 49)?

In Anbetracht der Anwaltschaftsfunktion würde eine einseitige Ausrichtung von Schulsozialarbeit als Reaktion auf Probleme im alltäglichen Schulverlauf im Sinne einer „Entsorgung und Entschärfung individuell abweichender Verhaltensweisen“ (Olk 2005, 16), die Komplexität des Jugendhilfeauftrages vernachlässigen.

⁶⁵ Die Anwaltschaftsfunktion leitet sich aus §1 Abs.3 SGB VIII ab, nach dem Jugendhilfe den Auftrag erhält, das Recht von Kindern und Jugendlichen „... auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ...“ praktisch zu gewährleisten, indem sie deren „... individuelle(n) und soziale(n) Entwicklung ...“ fördert und darauf hinwirkt, „... Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen ...“ und weiterhin „... positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

Diesbezüglich führt Thiersch in Analogie zu Natorps Verständnis von sozialpädagogischer Bildung aus, dass diese immer auch „nach der Bildung bildender Verhältnisse wie nach der menschlichen Bildung in den Verhältnissen“ fragt (Thiersch 2008, 30).

Geht es nun um eine eindeutige Aufgabenbeschreibung von Schulsozialarbeit, um zu klären, inwieweit Sozialpädagogik an der Schule auch zur Schulentwicklung beiträgt, wird aus den zum Teil stark differierenden Definitionen in der Literatur die weitgehende Uneinigkeit über ein grundlegendes Arbeitsprofil ersichtlich.

Dabei sind nach Olk die Autoren Bettmer und Prüß der Ansicht, dass Schulsozialarbeit weder den Erziehungsauftrag der Schule, noch den Dienstleistungsauftrag der Jugendhilfe ersetzen kann, vielmehr werde darin gezielt der Bereich in Augenschein genommen, der bisher aufgrund der institutionellen Trennung von Schule und Jugendhilfe vernachlässigt wurde, „... nämlich ... die sozialen Aspekte des Schüler-Seins bzw. ... die unterschiedlichen Modi und Strategien der Bewältigung der Lebenslage Schüler-Sein“ (Olk 2005, 36 f). Demgegenüber spricht sich Rademacker im Sinne einer Verwirklichung regionaler Bildungslandschaften, für eine aktive Teilnahme der Schulsozialarbeit auch in schulpolitischen Angelegenheiten aus:

„Der Umgang mit dem Thema Chancengleichheit im Schulwesen darf einer Jugendhilfe nicht gleichgültig sein, die gemäß ihrem gesetzlichen Auftrag auch dazu beitragen (soll), Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§1 Abs. 3 SGB VIII)“ (Rademacker 2011, 19).

Daneben macht der Autor Baier schulgestalterische Aufgabenfelder von Schulsozialarbeit abhängig vom jeweiligen Status, den die Jugendhilfe in der Einzelschule inne hält, wobei er darauf verweist, dass Evaluationen gezeigt haben, dass sich sozialpädagogische Anliegen am ehesten in beratender Position haben einbringen lassen (Baier 2011, 360), worin Schulsozialarbeit dann keine Mitentscheidungskompetenz inne hat.

Drilling fasst diese fachliche Variabilität in die Worte:

„Während die einen von der Schulsozialarbeit sprechen, um die Schule zu humanisieren und zu demokratisieren, gilt für andere die Schulsozialarbeit als Instrument, um Sozialisationsdefizite auszugleichen oder ... um aus Sicht der Jugendhilfe auf die veränderten Lebenswelten zu antworten und Kindern oder Jugendlichen Hilfestellungen im Prozess des Erwachsenwerdens anzubieten“ (Drilling 2001, 68).⁶⁶

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Schulsozialarbeit, unter Berücksichtigung der von Drilling formulierten Maxime, „keine Symptombekämpfung“ zu betreiben, und in Anbetracht ihrer „Scharnier- und Vernetzungsfunktion“, sehr vielgestaltig sein kann (Olk 2005, 38). D.h. die Möglichkeiten der Profilierung von Angeboten und Kooperationen für und mit Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen, der Schulleitung und der Gemeinde sind überaus mannigfaltig.

Indem grundlegende Richtlinien für die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit nur in allgemeiner Form vorliegen, tauchen allerdings in der Praxis, den Ausführungen Specks zu folgen, auch „... Konflikte bei der Eingrenzung des Arbeitsfeldes, Schwierigkeiten bei der Rollenfindung sowie der Allzuständigkeit und Überlastung ...“ auf (Speck 2007, 66). Die Gefahr, dass Schulsozialarbeit im Status eines „Catch-all-Begriffs“, wie Drilling es beschreibt, unter den vielseitigen, zum Teil überhöhten Erwartungen der an ihr Beteiligten zerbricht (Drilling 2001, 38), erfordert für die Einzelschule in besonderem Maße ein klares, ausdifferenziertes Konzept, dessen Passgenauigkeit regelmäßig, reflektierend und evaluierend zu prüfen ist. Der darin innewohnende Aufwand für beide Professionen, strukturelle Barrieren aufzuweichen und sich kooperierend einander anzunähern, eröffnet gleichsam enorme Wachstumschancen.

So bietet das Schulsetting eine besondere Gelegenheit für die Jugendhilfe, ihre Angebote breitflächig zugänglich zu machen (Olk 2005, 37) und Heranwachsende sowie deren Eltern bei der Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen zu unterstützen, während die Institution Schule durch den Einbezug

⁶⁶ Da in den nachfolgenden Abschnitten die wesentlichen Grundsätze und Ausrichtungen von Schulsozialarbeit gesondert aufgeführt werden, wird an dieser Stelle auf eine weitere Vertiefung verzichtet.

sozialpädagogischer Handlungs- und Sichtweisen inhaltliche und methodische Bereicherung erfahren kann.

In den folgenden Abschnitten wird das Wesen der Schulsozialarbeit noch einmal genauer betrachtet, worin Handlungsprinzipien, Methoden, Schwerpunktsetzungen in der Ausrichtung von Angeboten, verschiedene Organisationsmodelle, sowie rechtliche Hintergründe und mögliche Formen der Trägerschaften beleuchtet werden.

6.1.1 Handlungsprinzipien und Methoden der Schulsozialarbeit

Die allgemeinen Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeit stehen in engem Zusammenhang mit dem Konzept der Lebensweltorientierung, welches im 8. Kinder- und Jugendbericht publiziert wurde und laut Speck seit dem weitgehend als Leitbild der Jugendhilfe anerkannt ist (Speck 2007, 67). Die nachfolgende Darstellung der hierin aufgestellten Handlungsmaxime von Schulsozialarbeit orientiert sich dabei in ihren Grundzügen an Specks Ausführungen.

Darin nennt der Autor zunächst den Grundsatz der „Prävention“, wonach die Angebote von Schulsozialarbeit nicht allein interventionsbetont und defizitorientiert, sondern an den Bedürfnissen einer möglichst breiten Adressatengruppe auszurichten sind (Speck 2007, 67).

An diesem Punkt führt Drilling weiterführend aus, dass es vor allem im Bereich der Primärprävention nicht darum geht, bestimmte, als problematisch erachtete Verhaltensweisen oder Strategien zur Bedürfniserfüllung vorrausschauend zu verhindern (Drilling 2001, 106). Vielmehr fördert die sozialpädagogische Begleitung bei ihren Adressat/innen eine bewusste Auseinandersetzung mit deren jeweiligen Standpunkten und den darin vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten, sodass Entscheidungen oder auch die Motivation, sich einer Herausforderung zuzuwenden, von innen heraus in Bewegung kommen und dadurch in direkter Verbindung zu einer bewussten, selbst gesteuerten Verantwortungsübernahme für die eigenen Bedürfnisse stehen kann.⁶⁷ In diesem Sinne ermöglichen präventive Angebote der Schulsozialarbeit individualisierte und

⁶⁷

Dies ist auch unter dem Begriff Empowerment bekannt.

erfahrungsorientierte Lernprozesse ihrer Adressat/innen zu aktuellen Themen innerhalb deren Persönlichkeitsentwicklung, was von Drilling als aktive und nachhaltige Vorbereitung auf weitere Lebensaufgaben gesehen wird (Drilling 2001,106). Dies legt den Schluss nahe, dass für effektreiche, präventive, sozialpädagogische Bildung die Bereitstellung vielfältiger Erfahrungsräume und Angebote, worin die Heterogenität, die Neigungen und Interessen der Adressat/innen aktiv Beachtung finden, unabdingbar ist.

Indem also Präventionsmaßnahmen nur bedingt darauf abzielen, von etwas abzuwenden, oder bewertend zu klassifizieren und zu sanktionieren, sondern einen geschützten Raum zu bieten, worin die Adressat/innen sich eben dem begleitet zuwenden können, sind auch in den Bereichen Sekundär- und Tertiärprävention aus sozialpädagogischer Sicht vielseitige Interaktionsformen möglich, in denen, wie Drilling beschreibt, „Symptome(n) und Spannungszustände(n)“ thematisiert werden, „die zu körperlichen, seelischen und sozialen Beeinträchtigungen führen können“, bzw. bereits geführt haben (Drilling 2001, 106).

Dahingehend zeichnet Speck im „Handlungsprinzip der Integration-Normalisierung“ noch einmal explizit nach, dass eine Absonderung von „Problemgruppen“ weitestgehend zu vermeiden ist. Laut dem Autor besteht an dieser Stelle die besondere Aufgabe für Schulsozialarbeiter/innen, sich wertfrei dieser Andersartigkeit von Lebensentwürfen zu widmen (Speck 2007, 69), was einer inneren Haltung entspricht, die bei den Adressat/innen eher Offenheit und Vertrauensbereitschaft fördert als defizitorientierte Typisierungen und diagnostizierende Problembeschreibungen bzw. Lösungsvorschläge. Mit den Worten Specks steht dies in Bezug darauf, „integrierend zu wirken, ohne eine Anpassung bei den Adressaten zu beanspruchen“ (Speck 2007, 69).⁶⁸

Im „Handlungsprinzip der Alltagsorientierung“ werden neben der thematischen Ausrichtung der Angebote auf die Lebenssituationen der Adressat/innen weiterhin niederschwellige und kontinuierliche Angebote angeraten (Speck 2007, 68), worin nach Drilling auch die dauerhafte Präsenz und Ansprechbarkeit der

⁶⁸ An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass dies auf jene Fälle bezogen wird, in denen es nicht um die Wahrung existenzieller Lebensbedürfnisse geht, die im Sinne einer Kindeswohlgefährdung eine Intervention erfordern würden.

Schulsozialarbeit eine wesentliche Rolle für einen gelingenden Aufbau von Vertrauensbeziehungen spielen (Drilling 2001, 107). Zudem sind nach dem Grundsatz der „Partizipation“ die Adressat/innen so weit wie möglich an der Ausgestaltung und Umsetzung der Angebote zu beteiligen (Speck 2007, 69).

Dieser Spielraum wird, ähnlich der oben beschriebenen prozessorientierten, offenen Haltung der Schulsozialarbeiter/innen im Umgang mit individuellen Lebensentwürfen, durch das doppelte Mandat begrenzt. Im „Handlungsprinzip Hilfe und Kontrolle“ ist diese Doppelseitigkeit enthalten, indem die Angebote der Jugendhilfe auch dem Kinder- und Jugendschutz nach §§ 1 Abs.3 Nr.3 und 14 SGB VIII verpflichtet sind, sodass die individualisierten, an den Bedürfnissen der Adressat/innen ausgerichteten Angebote ebenso durch einen Kontrollauftrag begleitet werden. Danach wirkt die Schulsozialarbeiter/in im Falle einer Einschätzung von Kindeswohlgefährdung auf eine Inanspruchnahme von Hilfen hin und bindet gegebenenfalls das Jugendamt mit ein, sobald sich zeigt, dass die möglichen Angebote nicht ausreichen (Speck 2007, 69). An diesem Punkt wird das Prinzip der freiwilligen Teilnahme relativiert und der Angebotscharakter durch eine intervenierende Ausrichtung abgelöst, wobei auch hier der Grundsatz der Partizipation so weit wie möglich beachtet werden sollte.

Das letzte, von Speck beschriebene „Handlungsprinzip Dezentralisierung/ Regionalisierung“, verweist auf die Vernetzungstätigkeit von Schulsozialarbeit, indem sie mit schulischen und außerschulischen Partnern Verbindungen schafft, bzw. aufrechterhält, womit die regionalen Ressourcen des Gemeinwesens einerseits in schulische Projekte und schulsozialarbeiterische Angebote einfließen können. Andererseits besteht darin auch die Möglichkeit, Projekte zu initiieren, in denen die Schüler/innen durch die Übernahme von Aufgaben im Gemeinwesen vielseitige Lernimpulse erleben können und so auch die Schule ihre Ressourcentätigkeit für das Gemeinwesen ausbauen kann.⁶⁹

⁶⁹ So beispielsweise im Konzept des „service-learning“, welches in den USA und Kanada seit den 80ern anzutreffen ist. Den Ausführungen Sliwka zu folgen, werden hierin zunächst in einer systematischen Recherche in der Gemeinde, bestehende Herausforderungen und Aufgaben herausgestellt, welche dann unter der Aneignung von Wissen und Kompetenzen von den Schüler/innen pädagogisch begleitet bearbeitet werden (Sliwka 2004, 126 f). In Teamarbeit wird so praxisorientiertes, problemlösendes Lernen praktiziert, was bei den Schüler/innen auch die Verbundenheit und das Gespür für das Gemeinwesen fördert und die Schule zu einer zusätzlichen Ressource für die Gemeinde macht. Sliwka sieht hier einen emanzipierenden und Selbstvertrauen stärkenden Wandel der Schüler/innen von „passiven

Insgesamt stellen diese Handlungsprinzipien den grundlegenden Orientierungsrahmen innerhalb der Umsetzung spezifischer Methoden dar. Die Methoden wiederum können folgenden Gruppierungen zugeordnet werden: a) sozialpädagogische Einzelfallhilfe, b) sozialpädagogische Gruppenarbeit, c) Gemeinwesenarbeit d) Qualitätssicherung und –entwicklung.⁷⁰

- a) Sozialpädagogische Einzelfallhilfen der Schulsozialarbeit beinhalten klientenzentrierte Beratungs- und Begleitungsangebote (Speck 2007, 64), welche je nach Bedarf vertieft und ausgestaltet werden. Handelt es sich um einen komplexeren Hilfebedarf, wird dieser innerhalb des Casemanagements, in Zusammenarbeit mit dem Klienten klar herausgestellt, Ziele, bzw. ein Hilfeplan erarbeitet, geeignete Maßnahmen durchgeführt, evaluiert und gegebenenfalls optimiert (Speck 2007, 64). Daneben können Angebote der Mediation Hilfestellungen bei Konfliktlösungsproblemen geben (Krüger 2008, 162).
- b) Die soziale Gruppenarbeit bezieht sich auf Interaktionsformen, in denen das dynamisierende Gruppensetting besondere Lern- und Erfahrungsräume eröffnet. So beispielsweise gemeinsam in der Gruppe eine Entscheidung zu treffen, Herausforderungen und Ziele miteinander anzugehen, sich selbst in Gruppenprozessen und in Kooperation zu erleben oder auch eine Bereicherung und Stärkung aus der Zusammenarbeit für sich selbst mitzunehmen. Das Gruppensetting wird dabei sehr vielfältig, je nach Thema und Zielgruppe, gestaltet. Darin kann Schulsozialarbeit neben der Durchführung von sozialen Kompetenztrainings, erlebnispädagogischen, berufsvorbereitenden oder themenbezogenen Projekten und Veranstaltungen (Krüger 2008, 162; Speck 2007, 63) auch coachend, beratend oder moderierend in Erarbeitungs- und Entwicklungsprozessen tätig sein (Drilling 2001, 117).
- c) In der Gemeinwesenarbeit verstärkt die Schulsozialarbeit die thematische Einbindung lebensweltlicher Bezüge der Schüler/innen in der Schule, indem sie innerhalb von Projekten und mittels Vernetzungsarbeit „das

Nutzern zu aktiven Bürgern“ (Sliwka 2004, 127). Die Gemeinschaftsschule „Evangelische Schule Berlin Zentrum“ griff diesen Ansatz im Projekt „Verantwortung“ bereits auf, worin die Schüler/innen in den Klassen sieben und acht wöchentlich einen Tag eine Aufgabe im Gemeinwesen übernehmen (Rasfeld 2009, o.S.).

⁷⁰ Diese Einteilung ist angelehnt an die Ausführungen von Krüger 2008, 162 und des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit 2006, 12 f.

Erfahrungs-, Handlungs- und Lernpotenzial des Umfeldes“ erschließt (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, 13). Daneben bietet die Gemeinwesenarbeit nicht unwesentliche Chancen, hilfreiche Strukturen für eine nachhaltige Unterstützung der häufig schwer zu erreichenden Gruppe der Eltern zu befördern. Hier können, wie Drilling ausführt, sozialräumliche Selbsthilfekräfte, sowie vorhandenes Engagement und Eigeninitiative innerhalb der Gemeinde durch Schulsozialarbeit aktiviert und vernetzend bestärkt werden (Drilling 2001, 109 f).

Zudem unterstützt Schulsozialarbeit anhand von Öffentlichkeitsarbeit auf kommunaler Ebene, die Präsenz der Schule im Gemeinwesen und vertritt zentrale Anliegen ihrer Adressat/innen in „örtlichen und überörtlichen Gremien der Jugendhilfe und des Schulwesens“ (Drilling 2001, 109 f).⁷¹

- d) In den Bereichen Qualitätssicherung und -entwicklung sind regelmäßiges Reflektieren, Dokumentieren und Evaluieren von besonderer Bedeutung (Krüger 2008, 162), um die Projekte, Maßnahmen und Angebote auf ihre Wirkung hin betrachten zu können und gegebenenfalls Weiterentwicklungen vorzunehmen. Der fachliche Austausch in Teambesprechungen, Konferenzen und Gremien sowie die Supervision sind darin wesentliche Bestandteile (Kooperationsverbund 2006, 9; 13). In welchem Umfang der fachliche Austausch stattfinden kann, hängt dabei sowohl von der fachlichen Unterstützung durch den Träger der Schulsozialarbeit, als auch von den etablierten Kooperationsstrukturen und damit von der Bereitschaft und Offenheit der Lehrer/innen und Schulleiter/innen ab (Speck 2007, 66). An dieser Stelle treten häufig Mangelverhältnisse auf, wenn die fachfremde Schulverwaltung als Träger fungiert, an einer Schule nur eine oder eine halbe Stelle für Schulsozialarbeit vorgesehen ist und bzw. oder die interdisziplinäre Zusammenarbeit von vorn herein in einem additiven oder subordinativen Verhältnis stark eingegrenzt, bzw. einseitig ausgerichtet wird (Speck 2007, 66).

⁷¹ Die Zusammenarbeit in diesem Bereich wird allerdings auch durch strukturelle Barrieren zwischen den beiden Institutionen erschwert. Darauf wird noch einmal im Abschnitt 6.1.3 im Hinblick auf rechtliche und trägerspezifische Kooperationsherausforderungen von Schule und Jugendhilfe eingegangen.

Nachdem die Darstellung der Handlungsprinzipien einen Einblick in den Orientierungsrahmen gegeben, und die Methoden die mögliche innere Ausgestaltung von Angeboten der Schulsozialarbeit umrissen haben, sollen dazu ergänzend im Folgenden gängige Organisationsmodelle und Arbeitsschwerpunkte vorgestellt werden, womit auch der zuletzt, aufgeworfene Zusammenhang zwischen der Intensität des fachlichen Austauschs und den kooperativen Verhältnissen nachvollziehbar wird.

6.1.2 Die unterschiedlichen Formen der Ausrichtung von Schulsozialarbeit

Die Autoren Speck und Olk stellen heraus, dass Schulsozialarbeit in der Schulpraxis besonders auf zwei Schwerpunkte ausgerichtet ist (Speck 2007, 55; Olk 2005, 35). Zum einen nennen sie den außerunterrichtlichen, betreuungs- und freizeitpädagogischen Bereich durch die Bereitstellung offener Angebote für alle Schüler/innen, welche nach Speck vor allem in Gesamt- und Ganztagschulen vorzufinden sind. Der rechtliche Hintergrund dieser Ausrichtung liegt in §11 Abs.3 Nr.3 SGB VIII verankert, worin der übergeordnete Auftrag wie in Abs.1 zu entnehmen, dahingeht, „an den Interessen junger Menschen an(zu)knüpfen“, sie in der Ausgestaltung der Angebote mit einzubeziehen und sie darin zu „Selbstbestimmung“, „gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement an(zu)regen und hin(zu)führen.“

Daneben benennen sie den zweiten Arbeitsschwerpunkt im Feld der Problemintervention, worin der Fokus darauf liegt, sozial benachteiligte, bzw. verhaltensoriginelle Kinder und Jugendliche in den Schulalltag und auf lange Sicht in die Gesellschaft zu integrieren (Speck 2007, 55; Olk 2005, 35). Speck zu folgen sind diese kompensatorisch- „intervenierende(n) Programme“ vor allem an Haupt-, Förder- und berufsbildenden Schulen, sowie in so genannten Brennpunktschulen vorzufinden (Speck 2007, 55). Diese Ausrichtung ist rechtlich auf §13 SGB VII gegründet. Darin sollen Kindern und Jugendlichen, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, ... sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und soziale Integration fördern.“

Außerdem ist laut Olk eine dritte Ausrichtung, der „integrierte Ansatz“, nachdem sowohl präventive als auch problemintervenierende einzelfall- und gruppenbezogene Angebote der Jugendhilfe in der Schule etabliert werden, im fachlichen Verständnis von Schulsozialarbeit weit verbreitet (Olk 2005, 36) und in Bezug auf das Leitbild der Lebensweltorientierung auch fachlich geboten. Der Grad der Umsetzung einer Zusammenführung der beiden Arbeitsschwerpunkte ist jedoch von der jeweiligen Struktur der Zusammenarbeit und den damit in Verbindung stehenden Intentionen für eine Kooperation abhängig. Darin lassen sich in der Literatur im Wesentlichen vier Modelle unterscheiden:

Im additiven Modell, welches sich inhaltlich mit dem von Wulfers geprägten „Distanzmodell“ überschneidet, ist die Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen auf ein „Nebeneinanderherlaufen“ begrenzt (Olk 2005, 47). Gemeinsame Aktivitäten verbleiben nach Schmidtchen auf kurzfristiger Ebene, bspw. „bei Schulfesten, Projekten oder der Hausaufgabenbetreuung“ (Schmidtchen 2005, 50). In Analogie zu Drilling führt die Autorin auf, dass darin auch die räumliche Trennung der beiden Professionen weitgehend erhalten bleibt, sodass die Schulverwaltung mit einer konkreten Zielsetzung den Bedarf an besonderen sozialpädagogischen Aktionen anmeldet, welche dann in einem zeitlich definierten Rahmen durchgeführt und in sich abgeschlossen werden (Schmidtchen 2005, 50). Diese Form der Kooperation wurde in den Lehrer/innenbefragungen der Autoren Speck, Kley und Prüß zum Bedarf von Schulsozialarbeit besonders bevorzugt, da sie hier die tradierte alleinige Zuständigkeit für den unterrichtlichen Bereich bewahren können, während Anlaufstellen für Problemfälle geschaffen und betreuende Freizeitangebote bereitgestellt werden (Olk 2005, 58 f).

Auch im Subordinationsmodell bestehen klare Arbeitsaufträge, welche überwiegend von der Schulverwaltung erteilt werden. Im Gegensatz zum ersten Modell befindet sich die Schulsozialarbeit hier häufig in Trägerschaft der Schule und wird, indem sie auch räumlich der Schule angegliedert ist, vorwiegend als intervenierende Hilfsinstanz zur Wahrung eines geordneten Unterrichtsverlaufs eingesetzt. Hier besteht die Gefahr, dass die Kooperationsstrukturen einseitig

gestaltet und wenig auf eine Bereitschaft, die Schulstruktur mit den Angeboten der Schulsozialarbeit anzugleichen, gegründet sind (Schmidtchen 2005, 51; Olk 2005, 47).⁷²

In der dritten Form, dem Kooperationsmodell gehören die Schulsozialarbeiter/innen häufig einem außerschulischen Träger an und sind als eigenständige Profession mit möglichst niederschweligen Angeboten in die Schulhauskultur eingebunden (Schmidtchen 2005, 51). Bei Bedarf werden zwischen Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen gemeinsame Projekte organisiert, in denen die beiden Professionen in fachlichen Austausch treten und in die jeweils andere Sichtweise Einsicht nehmen, während eine klare Trennlinie in der Verwendung von professionsspezifischen Mitteln und Methoden erhalten bleibt (Schmidtchen 2005, 51).

An dieser Stelle gehen die Beteiligten im Integrationsmodell einen Schritt weiter in Richtung einer interdisziplinären, gemeinsamen Ziel- und Aufgabendefinition für die einzelnen Bereiche im Schulalltag. Darin betont Schmidtchen mit Bezug auf Drilling, dass es in dieser Annäherung nicht um eine Nivellierung der professionsspezifischen Arbeitsweisen-, methoden und – verfahren geht, sondern darum, „sich der Struktur des eigenen Systems bewusst zu werden, die Unterschiedlichkeit zum anderen System herauszuarbeiten und dann die gemeinsame Anstrengung zu unternehmen, in einem Dialog den Beitrag der jeweils eigenen Fachlichkeit auszuweisen“ (Drilling zit. n. Schmidtchen 2005, 52). In Arbeitsgruppen und Konferenzen besteht darin die Möglichkeit, die schulische Infrastruktur dahingehend weiterzuentwickeln, dass sie den Bedürfnissen der an Schule Beteiligten bestmöglich entspricht, wonach die Schulsozialarbeiter/innen je nach Situation moderierend, mediierend, initiierend und auch vernetzend tätig sind (Schmidtchen 2005, 52).

⁷²

Hierzu noch ein Zitat aus einem Lehrerinterview von Baier, aus dem hervorgeht, wie entlastend die Interviewten eine solche Delegationsstelle an ihrer Schule empfinden, was gleichsam darauf hinweist, wie belastend ständige Disziplinierungsversuche für diese Lehrer/innen im Unterricht sind: „Nicht erst mit langen Briefen und langen Telefonaten und mit viel Gespräch etwas abzustellen versuchen, sondern im Augenblick selbst das Problem lösen, indem man sagt, hier ist jemand, der sich jetzt darum kümmert. Und wir können weiter ungestört Unterricht machen.“ Und eine andere Lehrperson: „... es gibt halt auch die Möglichkeit direkt im Unterricht, wenn so ganz krasse Disziplinprobleme sind und man jetzt nicht weiter kommt, weil man einfach, weil es sich zwischen Schüler und Lehrer so verhärtet hat, dass es nicht weiter geht, dass man den Schüler dahin schicken kann, dass es einfach auch eine Entlastung, auch für die Situation gibt, dass man mit den anderen Schülern weiter unterrichten kann. Also es wäre schon sehr schlecht, wenn es nicht mehr da wäre“ (Baier 2007, 239).

Diese Form der Kooperation erfordert jedoch einerseits Unterstützungsstrukturen, die den zeitlichen Mehraufwand der beiden Professionen ermöglichen und andererseits Offenheit und Akzeptanz gegenüber der jeweils anderen Profession, was vor allem für die „üblicherweise isoliert arbeitenden Lehrer und Lehrerinnen“ eine große Herausforderung darstellen kann (Schmidtchen 2005, 52 f).

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Organisationsmodell und schwerpunktmäßiger Ausrichtung von Schulsozialarbeit, belegen Olk zu folgen, Untersuchungen, dass Schulsozialarbeit mit dem Fokus auf Freizeitpädagogik und Betreuungsangebote vorrangig in additivem Verhältnis zur Schule stehen, während das zweite, oben dargestellte Schwerpunktgebiet der Problemintervention größtenteils mit einer subordinativen Organisationsstruktur einher geht (Olk 2005, 48). Evaluationen dieser mehrheitlich defizitorientierten Schulsozialarbeitsprogramme zeigen weiterhin, dass eine „... Begrenzung der NutzerInnen und eine verpflichtende Teilnahme stigmatisierend und nachteilig ...“ wirkt, was bedeutet, dass das Handlungs- und Wirkungspotential von Schulsozialarbeit durch die einseitige Tätigkeit im Dienste der Schule deutlich geschmälert ist (Speck 2007, 56).

Auch stoße die additive Bereitstellung von Schulsozialarbeit an ihre Grenzen, sobald darin beabsichtigt wird, durch vielseitige Angebote auch schulferne Kinder und Jugendliche zu erreichen. Denn laut den Ausführungen Olks wies Oelerich in einer Studie nach, dass diese Kinder und Jugendlichen in einer „doppelten Randständigkeit“ stehen, indem sie sich nicht nur von der Schule, sondern auch von den Angeboten der Schulsozialarbeit abwenden (Olk 2005, 41).

Somit wären die Verwirklichung des „integrierten Ansatz(es)“ sowie die Handlungsprinzipien des Konzeptes der Lebensweltorientierung, am ehesten in einem Kooperationsmodell und im günstigsten Fall im Integrationsmodell umzusetzen, da hier der Raum für die Anwendung vielseitiger Methoden und notwendiger Veränderungen in der Schulpraxis, verglichen mit den anderen Modellen, am größten ist.

Darin sei noch einmal auf eine Unterscheidung der Autoren Fraser, Andresen und Baier verwiesen, die weiterführend zwischen affirmativer und transformativer Schulsozialarbeit differenzieren (Baier 2007, 255).

Als affirmativ weisen sie solche Kooperationsformen aus, die zwar eine Reduzierung von Bildungsbenachteiligung bejahen und anstreben, die eigentlichen Ursachen und Strukturen, die sie hervorbringen jedoch nicht thematisieren. Dabei, so Baier, „... liegt die These nahe, dass mit solchen Formen von Sozialer Arbeit Dienstleistungen finanziert werden, die auch damit beauftragt und begründet werden, die sozialen und individuellen Probleme von und mit SchülerInnen zu bearbeiten, die durch bestimmte und bestimmbar Kontexte im Schulwesen selbst hervorgerufen werden. Somit entsteht ein doppelter volkswirtschaftlicher Schaden ..., da durch die Finanzierung von Schule zum einen ein nicht optimales Schulwesen finanziert wird und zum anderen auch gleich eine Dienstleistung (Soziale Arbeit) finanziert wird, die zwar bemüht ist, die problematischen Folgen dieses Schulwesens zu bearbeiten, jedoch die in der Struktur des Schulwesens liegenden Ursachen nicht verändern kann“ (Baier 2007, 271 f).

Somit ist der Grad der Wirkung von ganzheitlicher Schulsozialarbeit, die sowohl präventive als auch problemintervenierende Angebote bereithält, daran gebunden, inwieweit sich schulpädagogische Strukturen der Sozialpädagogik öffnen und wie tief greifend Kooperationen in der Schulhauskultur etabliert werden können.

In welchem Ausmaß Schulsozialarbeit darin transformativ, d.h. Struktur verändernd, tätig werden sollte, darüber gehen die Meinungen in der Literatur auseinander. So erachtet Speck die Frage, inwiefern auch Lehrer/innen der Zielgruppe von Schulsozialarbeit angehören, und daran anknüpfend auch eine Zusammenarbeit im Unterricht förderlich wäre, als noch nicht hinreichend theoretisch begründet (Speck 2007, 29), während Olk die Lehrer/innen und auch die Schulleiter/innen in seine Zielgruppendefinition von Schulsozialarbeit mit einschließt (Olk 2005, 19). Seiner Meinung nach ist „... die Öffnung von Unterricht als Kooperationsfeld ... fachlich auch deshalb geboten, weil sich hier gemeinsame Themen und Interessen zwischen beiden beteiligten Berufsgruppen ergeben können, die eine echte und nicht nur nebensächliche Zusammenarbeit und ein wechselseitiges Lernen ermöglichen“ (Olk zit. n. Böllert 2008, 26).

Unterdessen sieht Frehner, den Ausführungen Schmidtchens zu folgen, im integrierten Ansatz die Möglichkeit, den Unterricht anhand sozialpädagogischer

Mittel integrativer zu gestalten und so insgesamt das Selektionsklima an Schulen herabzusetzen, während andere Autoren wie Segel eher eine Chance darin sehen, Lehrer/innen eine „sozialpädagogische(n) Weiterqualifizierung“ durch Hospitationen und Beratungen anzubieten (Schmidtchen 2005, 52).⁷³

Zusammenfassend wird daraus ersichtlich, dass die Konturen, sowohl der äußeren als auch der inneren Struktur von Schulsozialarbeit, sehr vielseitig sind, womit die Ausrichtung der schulbezogenen Jugendhilfeangebote, sowie deren Umsetzung und Weiterentwicklung in hohem Maße von der beruflichen Haltung der Zusammenarbeitenden abhängig ist. Da ein „schulformübergreifendes Arbeitsprofil von Schulsozialarbeit“ nicht existiert, besteht damit sowohl die Chance als auch die Herausforderung in den Einzelschulen, „bedarfsgerechte Konzepte“ zu entwerfen und bewusst weiterzuentwickeln (Speck 2007, 65).

Welchen Spielraum darin rechtliche Grundlagen und die Einbindung in Trägerstrukturen eröffnen, soll im nachfolgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

6.1.3 Rechtliche und trägerspezifische Hintergründe

1992 ratifizierte die Bundesregierung die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) und setzte diese mit Verabschiedung eines Vertragsgesetzes, zunächst unter einigen Vorbehalten, in den Status eines „innerstaatlichen Rechtsanwendungsbefehl(es)“ (Cremer 2011, 16).⁷⁴ Aufgrund der Vorbehalte fand die KRK in der Rechtspraxis keine weitere Beachtung. Im Juli 2010 hat die Bundesregierung diese Vorbehalte jedoch zurückgenommen, womit die KRK nun Einfluss auf die Auslegung der Grundrechte, des Grundgesetzes und rechtsstaatlicher Grundsätze nimmt (Cremer 2011, 15; 20). Damit sind auch Schule wie Jugendhilfe verpflichtet, diesen Normen nachzukommen.

⁷³ Das weitere Spektrum möglicher Leistungen und Angebote wird in Punkt 6.2 nachgezeichnet.

⁷⁴ Neben dem Vorbehalt gegenüber Migrant/innen erklärte die Regierung: „Die Bundesrepublik Deutschland erklärt zugleich, dass das Übereinkommen innerstaatlich keine unmittelbare Anwendung findet“ (BMFSFJ 2007, 86).

Von besonderer Bedeutung ist dabei zunächst das in Artikel 2 enthaltene Diskriminierungsverbot, worin die Vertragsstaaten zusichern, Maßnahmen zu ergreifen, um eine „... Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen ...“ sicherzustellen (BMFSFJ 2007, 10). Neben dieser Chancengleichheitszusicherung wird in Artikel 12 Kindern und Jugendlichen das Recht zugesprochen, eine eigene Meinung zu bilden und diese in allen sie berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, woraus sich ein Anspruch auf Berücksichtigung dieser, „... angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife ...“ ableiten lässt (BMFSFJ 2007, 13). Weiterhin stimmen die Vertragsstaaten in Artikel 29 Abs. 1 Nr. 1 zu, Bildung darauf auszurichten, dass „... die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung ...“ gebracht werden und nach Nr. 4, auf ein „... verantwortungsbewußtes ...“ Leben vorzubereiten (BMFSFJ 2007, 20). Indem Schulsozialarbeit unter anderem berufen ist, Integrationsleistungen zu vollbringen und darin Chancenungleichheiten zu mindern sowie die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in der Schule aufzugreifen und zu vertreten, kann die KRK als ein weitläufiger rechtlicher Anker von Schulsozialarbeit gedeutet werden.

Näher betrachtet ist Schulsozialarbeit, wie bereits oben erwähnt, rechtlich in den Paragraphen 11 und 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes innerhalb des SGB VIII verankert. Integrierende Angebote nach § 13 sollen dabei, wie in Abs.4 beschrieben, mit „der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden“. Zudem ist in §80 Abs.4 SGB VIII eine Aufforderung an die Jugendämter enthalten, darauf hinzuwirken, dass die Jugendhilfeplanung und „... andere örtliche und überörtliche Planungen ...“ aufeinander abgestimmt werden und laut §81 Nr.1 SGB VIII, mit „... Schulen und Stellen der Schulverwaltung ... zusammenzuarbeiten“. Dabei sprechen die Autoren Füssel und Münder diesen Regelungen den Rechtsnormcharakter ab, da sich aus den oben genannten, recht allgemein formulierten Kooperationsklauseln kein Rechtsanspruch der Schulverwaltung ableiten lässt und an diesen Stellen

eher ein Appell an die Jugendhilfeträger zur Zusammenarbeit formuliert ist (Füssel u.a. 2005, 284).

Weiterhin sind die Jugendhilfeangebote rechtlich gesehen gegenüber dem schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag durch ein Nachrangverhältnis geprägt, welches sich aus der unterschiedlichen Verbindlichkeit der schulbezogenen Angebote der Jugendhilfe einerseits und des schulischen Unterrichts andererseits, herleitet.

So liegt nach Art.6 Abs.2 GG das Erziehungsrecht bei den Eltern, was allein durch die Vernachlässigung ihres Rechts und einer drohenden Kindeswohlgefährdung zu verbindlichen Maßnahmen von Seiten der Jugendhilfe führt. Danach haben auch die Leistungen von Schulsozialarbeit vorwiegend ergänzenden Angebotscharakter und obliegen einer weitgehend freiwilligen Inanspruchnahme während gesetzlich kein eigenständiger Erziehungsauftrag für die Kinder- und Jugendhilfe festgeschrieben ist.

Hingegen ist der Schulbesuch und damit die Teilnahme am Unterricht für alle Kinder, die das sechste Lebensjahr vollendet haben, verpflichtend.⁷⁵ Der daraus entspringende Vorrang der Schule gegenüber der Jugendhilfe ist nochmals in §10 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII geregelt. Dazu zeichnen Füssel und Münder ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts nach, dem zufolge das Recht auf Bildung, manifestiert in Art. 26, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, „lediglich Ansprüche auf gleichen Zugang und gleiche Teilhabe an den vorhandenen Bildungseinrichtungen sowie auf chancengleiche Entfaltung ... nach Maßgabe der vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zugesteht, woraus sich „keine rechtlich verbindlichen Individualansprüche“ für zusätzliche Leistungen ableiten lassen (Füssel u.a. 2005, 259). Danach bleibt, „solange ein Mindestmaß an Realisierung des Grundrechts garantiert ist“, die nähere Ausgestaltung dieser Rechtsverpflichtung und damit auch die Gewährung sozialpädagogischer Angebote an den Schulen, den Ländern überlassen (Füssel u.a. 2005, 259).

⁷⁵ Da die Regelungen zur Schulpflicht Ländersache ist, wird als Nachweis an dieser Stelle §17 ThürSchulG aufgeführt und auf weitere Paragraphenangaben der Schulgesetze anderer Länder verzichtet.

Das Vorrang-Nachrang-Verhältnis offenbart sich auch in der Sicherheit und Kontinuität von Finanzierungsstrukturen, die beide Institutionen für Angebote der Schulsozialarbeit eröffnen können. D.h. schulbezogene Angebote der Jugendhilfe können einerseits in Trägerschaft der Schulverwaltung aus Landesmitteln finanziert und andererseits in freien oder öffentlichen Trägern der Jugendhilfe, aus kommunalen Mitteln, bzw. innerhalb von Modellprojekten auch mischfinanziert und darin über Anschub gebende Unterstützungsleistungen der Landesjugendbehörden getragen werden.

Dabei bietet die schulische Trägerschaft nach den Angaben der Autoren Olk und Speck die günstigeren Konditionen in der Bereitstellung von Sach- und Personalmitteln sowie den Vorzug, längerfristig gesicherter Arbeitsverhältnisse (Olk 2005, 66; Speck 2007, 48). Dies wirkt sich, Speck zu folgen, positiv auf die Planbarkeit und die Verankerung von Schulsozialarbeit in der Schulhauskultur, anhand kontinuierlicher und weniger durch Personalfluktuations geschwächter Beziehungsarbeit aus (Speck 2007, 57). Neben der vorteilhafteren materiellen Absicherung kann die schulische Trägerschaft aufgrund der Weisungsbefugnis der Schulleiter/innen weiterhin die Einbindung und Akzeptanz von Schulsozialarbeit im Lehrerkollegium und der Schulgremien positiv verstärken (Speck 2007, 77). Andererseits birgt die schulische Fach- und Dienstaufsicht allerdings auch die Gefahr einer Instrumentalisierung von Schulsozialarbeit für die Durchsetzung schulischer Interessen und bietet den Schulsozialarbeiter/innen in geringerem Maße die Einbindung in Jugendhilfestrukturen sowie reflexiven, sozialpädagogischen Rückhalt als dies bei einem Träger der Jugendhilfe der Fall ist (Speck 2007, 48; 78).

Laut Speck eröffnet dagegen die Anbindung an das örtliche Jugendamt oder einen freien Träger der Jugendhilfe diesen professionseigenen Hintergrund und somit auch einen Handlungsautonomie begünstigenden Abstand zur Schule (Speck 2007, 78). Dabei übertrifft der Status des Jugendamtes den eines freien Trägers, indem aus dessen Zusammenarbeit mit dem Jugendhilfeausschuss günstigere Vernetzungsstrukturen auf kommunaler Ebene die Chancen für die Etablierung von Fachkonzepten erhöhen und dessen Status ebenso den Vorteil mit sich bringt, „der Institution Schule als gleichberechtigter Verhandlungspartner gegenüberzutreten“ (Speck 2007, 78). Das Image des Jugendamtes als „Eingriffsbehörde“ wirke sich allerdings auch nachteilig auf den Beziehungsaufbau

mit Lehrer/innen und Eltern aus, worin freie Träger weniger belastet sind, jedoch der geringere Status im Jugendhilfesystem wiederum zu Anerkennungsproblemen im Umgang mit Lehrern und der Schulverwaltung führen kann (Speck 2007, 78). Freie Träger sind allerdings in ihrer Strukturorganisation flexibler gestaltet als das Jugendamt und können in Gegensatz zu diesem auch auf zusätzliche Ressourcen wie Spenden und Ehrenamtliche Mitarbeiter zurückgreifen oder auch weitere Fördergelder an anderen Stellen, beispielsweise bei Stiftungen, beantragen (Speck 2007, 78).

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass die Trägerstrukturen wesentlicher, Einflussgebender Faktor innerhalb von Kooperationsvereinbarungen und der Ausgestaltung der Angebote von Schulsozialarbeit sind.

An dieser Stelle noch einmal herausgestellt werden, dass der Kommunikations- sowie der Kooperationsfluss zwischen den Institutionen Jugendhilfe und Schule aufgrund der gesetzlichen und behördlichen Separierung maßgeblich erschwert wird. Darin verkomplizieren die unterschiedlichen Kompetenzen, „Regelungs- und Finanzierungsverantwortlichkeiten“ der Kommunen und Länder bei Schul- und Jugendhilfeangelegenheiten (Olk 2005, 67) eine Abstimmung von Schul- und Jugendhilfeplanung sowie das Einrichten gemeinsamer Budgets zur Finanzierung von Kooperationsprojekten.

Diese Trennung äußert sich darin, dass zum einen die Jugendhilfeleistungen nach §86 Abs.1 SGB VIII in kommunaler Selbstverwaltung geplant und durchgeführt werden. Dadurch geht von den obersten Landesjugendbehörden keine inhaltliche Planung oder Gewährung dauerhafter Mittel für Leistungen aus, die nicht den „örtlichen Bedarf übersteigen“ (§85 Abs.3, 4 SGB VIII), sodass auf Länderebene, wie Olk beschreibt, lediglich im Rahmen eines „Innovations- und Gestaltungsauftrags“ Anschub geleistet wird (Olk 2005, 67).

Zum anderen ist die Zuständigkeit der Kommunen im Schulbereich auf die Bereitstellung der Sachmittel für den Schulbetrieb und die Durchführung der Schulnetzplanung begrenzt, während der Personalaufwand, sowie die inhaltliche Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsauftrages auf Landesebene geregelt wird.⁷⁶ Die Autoren Füssel und Münder zitieren in Hinblick auf diese Konstellation

⁷⁶ Dies ist in den einzelnen Gesetzen der Länder festgeschrieben. Für Thüringen ist die Aufteilung der Finanzierungszuständigkeiten auf Kommunal- und Landesebene in den §§ 2; 3

den Autor Anschütz, der dies bereits in den 20er Jahren mit den Worten zusammenfasste: „Die Gemeinde baut ... der Schule das Haus; Herr im Hause ist aber der Staat“ (Anschütz zit. n. Füssel u.a. 2005, 255).

Bezogen auf Kooperationsvorhaben im Falle von Schulsozialarbeit, führen diese institutionell getrennten Zuständigkeiten, zum einen auf kommunaler und zum anderen auf Länderebene, nach den Angaben Olks zu einem erschwerten Aushandlungsprozess aufgrund „... nicht ausreichender bundesrechtlicher Rahmenregelungen ...“ (Olk 2005, 67).

Zwar sind Kooperationsklauseln innerhalb der Schulgesetze der Länder enthalten, das Zusammenwirken konkret mit Schulsozialarbeit wird darin jedoch in sehr unterschiedlicher Deutlichkeit formuliert (Füssel u.a. 2005, 286 ff), worin beispielsweise im Thüringer Schulgesetz weitgehend unbestimmte Rechtsbegriffe, die großen Ermessensspielraum in der Auslegung belassen, enthalten sind.⁷⁷ Auf Seiten der Jugendhilfe ist die Kooperation der Jugendämter in Thüringen mit den Schulen in §14 Abs.4 ThürKJHAG festgeschrieben, welche durch Vereinbarungen zwischen kommunalen Spitzenverbänden und dem Land konkretisiert werden kann.

So ist, wie bereits erwähnt, die Schulnetzplanung, welche unter anderem mit der Jugendhilfeplanung abgestimmt werden soll, auf kommunaler Ebene auf die

Thüringer Gesetz über die Finanzierung der staatlichen Schulen (ThürSchFG) geregelt. Die Schulaufsichtsfunktion des Landes über das gesamte Schulwesen wird in § 2 Thüringer Gesetz über die Schulaufsicht (ThürSchAG) festgeschrieben während die Tatsache, dass Bildung in Deutschland Ländersache ist, ist grundsätzlich in Art. 70 Grundgesetz (GG) verankert ist.

⁷⁷ So verweist §2 Abs. 2 ThürSchulG zunächst allgemein auf eine Zusammenarbeit von allen direkt oder indirekt an Schule Beteiligten hin. In Abs. 3 dieses Paragraphen heißt es, dass „Bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens ... das Land, die kommunalen Gebietskörperschaften, und die freien Schultäger mit den Eltern, den Lehrern, den Erziehern ... und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe ...“ zusammenarbeiten. Weiterhin wird in §11 die Zusammenarbeit mit öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich außerschulischer Angebote dadurch konkretisiert, dass diese „entsprechend den personellen und sächlichen Voraussetzungen der Schule, den Bedürfnissen der Schüler und dem Wunsch der Eltern“ vorgehalten werden, wobei die Schulkonferenz „über das Angebot der Schule entscheidet“ und die Durchführung in Absprache mit dem Schulträger erfolgt. In §55a Abs.1 ist zudem geregelt, dass Schulen innerhalb der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages mit öffentlichen und freien Trägern zusammenarbeiten und bei vorgesehenen „schulbezogenen Jugendhilfemaßnahmen ... geeignete Kooperationsstrukturen“ entwickeln. Nach Abs. 2 dieses Paragraphen werden bei einer vermuteten Kindeswohlgefährdung der schulpsychologische Dienst „oder andere erfahrene Fachkräfte“ abschätzend einbezogen und gegebenenfalls das Jugendamt informiert, wobei die Schule angebotene „Hilfen“ der Jugendhilfe „unterstützt“. Weiterhin soll nach §41 Abs.3 ThürSchulG die Schulnetzplanung „ein möglichst vollständiges und wohnortnahes Bildungsangebot sichern ...“. Dazu „soll darauf hingewirkt werden, die Schulnetz- und die Jugendhilfeplanung aufeinander abzustimmen.“

quantitative Bedarfsdeckung im Sinne eines Standort- und Versorgungsplanes beschränkt. Nun kommt hinzu, dass mit dem aufgekommenen bildungspolitischen Kurs in Deutschland, die Eigenverantwortung der Einzelschulen auszuweiten und auch Ganztagesangebote vorzuhalten, ebenso eingeleitet wurde, dass sich Schulen stärker als zuvor profilieren und sich auch methodisch in der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages weiter entwickeln. Um verzahnte und vernetzte Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote bereitstellen zu können, steigt mit diesen Entwicklungen nun auch der Bedarf an schulisch-inhaltlicher Gestaltungskompetenz auf kommunaler Ebene. Dieser Bedarf wurde auch im 12. Kinder- und Jugendbericht gesehen: „Hilfreich ... wäre etwa die Zusammenarbeit zwischen staatlicher Schulverwaltung, kommunalem Schulträger und kommunalem Jugendamt unter der Perspektive erweiterter Bildungsgelegenheiten Solche Prozesse einer Stärkung der kommunalen Verantwortung müssten mit einer Reform der staatlichen Schulaufsicht einhergehen. Dabei sollten Kompetenzen der staatlichen Schulaufsicht insgesamt stärker an die Schulen und teilweise auch an die Kommunen verlagert werden“ (BMFSFJ 2005, 347).

In Thüringen sind, den Bereich Qualitätsentwicklung ausgenommen, derzeit keine institutionellen Reformen innerhalb des Ministerial- und Schulverwaltungsapparates abzusehen, in denen grundlegende Kompetenzen verlagert oder neu geordnet würden. Doch ist ein Bestreben, Bildung, Betreuung und Erziehung auf sozialräumlich-kommunaler Ebene stärker zu verzahnen, zu beobachten. Mit dem Ziel, sozialräumliche Bildungslandschaften zu kreieren und darin vorhandene Netzwerke und Akteure der Erziehungs- und Bildungsarbeit miteinander zu vernetzen (Krug o.J. a, o.S.), startete im März 2008 das wissenschaftlich begleitete, zweijährige Pilotprojekt „nelecom“ (Neue Lernkultur in Kommunen), worin zunächst vier Pilotkommunen (Lipinsky 2011, o.S.) in den Bereichen Kindertageseinrichtungen, Familie und Schule, neue Vernetzungsstrukturen und Kooperationen schufen (Krug o.J. b, o.S.).⁷⁸ In daraus erwachsenen Arbeitsgemeinschaften, sowie in regionalen und kommunalen Partnerschaften, wird beabsichtigt, Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche

⁷⁸ Das Projekt wurde initiiert durch das Thüringer Ministerium Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK), der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und dem ThILLM (Krug o.J. a, o.S.).

bereit zu stellen, die deren regionale Identität und sozio-emotionalen Kompetenzen fördern (Lipinsky 2011, o.S.). Dabei standen die vier Pilotkommunen im „nelecom-Begleitprogramm“ in regelmäßigem Austausch mit sieben weiteren „Netzwerkkommunen“ (Krug o.J c, o.S.).

Unter Bezugnahme auf die Evaluationsergebnisse wird im Anschluss an die Projektzeit ein Bildungsmodell erarbeitet, worin „... Vorschläge an die entsprechenden System-Ebenen und für Transfermöglichkeiten unterbreitet ...“ werden (Krug o.J. b, o.S.). An dieser Transferphase konnten sich auf Antrag ab März 2010 30 Kommunen beteiligen (DKJS 2010, 1). Derzeit befinden sich 19 Kommunen in einer solchen Transferphase (Krug o.J. d, o.S.), wovon die Evaluationsergebnisse noch nicht vorliegen, sodass an dieser Stelle noch keine Aussage getroffen werden kann, welche Bildungsmodelle und Zusammenarbeitsstrukturen aus nelecom in den Kommunen erwachsen sind.

Dass mit dem Programm auf weite Sicht beabsichtigt ist, auch auf Verwaltungsebene bedarfsgerechte Veränderungen einzuleiten, lässt eine Äußerung von Prof. Dr. Barbara von Meibom, welche als Politik- und Kommunikationswissenschaftlerin das nelecom-Projekt begleitet, vermuten:

„In Politik und Verwaltung geht es darum, von einer segmentierten Hoheitsverwaltung zu einer Ermöglichungskultur zu kommen. Ihre Prinzipien sind: Förderung von Kooperationen zwischen Politik, Verwaltung und Bildungseinrichtungen (z.B. Netzwerk Schule und Sozialhilfe; Netzwerke zwischen Verwaltung und Bildungseinrichtungen), Prävention statt Reaktion oder Reparatur, Synergie mit zivilgesellschaftlichen Netzwerken und Innovationsbündnissen (z.B. Politik, Verwaltung, Bildungseinrichtungen und kommunale Wirtschaft)“ (Meibom 2010, 5).

So wird abschließend dazu mit den Worten Hanka Gillers von der Stadtverwaltung Saalfeld herausgestellt: Kooperationen und Vernetzung braucht seine Zeit:

„Partizipation ist ein Prozess und Querschnittaufgabe, die auf breite Schultern verteilt werden muss. ... Wir gehen von 20 Jahren aus, bis wir unsere Vision einer Kultur des Miteinanders erreicht haben“ (Giller zit. n. Holzner 2010, 3). Darin zeigt das Programm „nelecom“ in Thüringen, dass eine Entschärfung der tradierten Trennung von Jugendhilfe und Schule noch in den ``Kinderschuh`` steckt.

Denn insgesamt sind für eine breit abgestimmte Kooperation noch einige rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen im Zeichen eines erweiterten Bildungsverständnisses den darin innewohnenden Anforderungen anzugleichen, was in den Worten Olks, von einem „entschiedenen politischen Willen einer Mehrzahl unterschiedlicher Fachressorts und Entscheidungsebenen“ abhängig ist (Olk 2005, 67).

Nachdem nun auf einige grundlegende, Einflussgebende Faktoren für die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit eingegangen wurde, soll im Folgenden die dem Arbeitsfeld zugrunde liegende interdisziplinäre Zusammenarbeit näher betrachtet werden.

6.2 Möglichkeiten und Herausforderungen einer wechselseitigen Kooperation

Wie in der obigen Darstellung beschrieben, eröffnen die schulbezogenen Angebote der Jugendhilfe einen vielgestaltigen Raum, die Erziehungs- und Bildungstätigkeit von Schule mit sozialpädagogischen Inhalten anzureichern und so die Schule als Lebensort in ihrer Sensibilität für die sozialen Bedürfnisse von Schüler/innen und deren Eltern zu stärken. Je nach Kooperationsvereinbarung, Organisationsmodell und der Bereitschaft von Schulleitung und Lehrerschaft für eine fachliche Öffnung und Zusammenarbeit, können in der Anwendung sozialpädagogischer Methoden folgende Leistungen und Angebote für a) Schüler/innen, b) Eltern und c) Lehrer/innen und Schulleitung eingerichtet werden.⁷⁹

a) Schüler/innen bezogene Leistungen

- Unterrichtliche und außerunterrichtliche Projekte zu lebensweltlichen und sozialen Themen bspw. Medienkonsum, Umgang mit Gewalt und Konflikten, Sexualität, selbst bestimmte Lebensführung
- Individuelle Beratung, Betreuung und Vermittlung bei persönlichen Problemlagen

⁷⁹ Die folgende Darstellung orientiert sich grundlegend an den Ausführungen Specks 2007, 62 f wobei die Schulleitung hier nicht explizit als Zielgruppe von Schulsozialarbeit benannt wird.

- Berufsvorbereitende oder –orientierende Projekte
- Offene Jugendarbeit in Schülerclubs (Förderung von Jugendvereinigungen)
- Betreuungs- und freizeitgestaltende Angebote (interessenzentrierte Arbeitsgemeinschaften, Erlebnispädagogische Projekte, Hausaufgabenhilfe)

b) Angebote für Eltern

- Beratung und Vermittlung bei erzieherischen oder persönlichen Problemen
- Informationsveranstaltungen zu Themen wie Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen, Umgang mit Konflikten, weitere Leistungsangebote und Kontaktstellen der Kinder- und Jugendhilfe⁸⁰
- Förderung und Unterstützung von Elterngruppen und sozialräumlichen Unterstützungs- und Dienstleistungsaustauschnetzwerken⁸¹

c) Unterstützungsleistungen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen

- Unterstützung bei der Durchführung fächerübergreifender, erfahrungs- und/oder gemeinwesenorientierender Lerneinheiten
- Beratung im Umgang mit Schüler/innen, Eltern, Konflikten und anderen Themen aus dem Schulalltag
- Sozialpädagogische Unterstützung bei Elternabenden und Elterngesprächen
- Mitwirkung in Konferenzen und schulischen Gremien
- Moderation, Beratung und Coaching bei Konzeptionalisierungs- und Schulentwicklungsprozessen
- Initiierung von und Mitwirkung bei schulinternen und -externen Arbeitsgemeinschaften
- Fortbildung in sozialpädagogischen Kompetenzen

⁸⁰ Bspw. könnte das von Johannes Schopp entwickelte Konzept dialogischer Elternseminare angeboten werden, worin die jeweiligen Themen von und mit den Teilnehmer/innen während des Zusammentreffens festgelegt und bearbeitet werden (Stork 2011, 342).

⁸¹ Diese mögliche Leistung für Eltern wird abgeleitet aus dem in dieser Arbeit dargelegten Verständnis von Schulsozialarbeit und ist literarisch nicht fundiert.

Die professionsübergreifende Zusammenarbeit bei der Durchführung dieses Leistungsspektrums erstreckt sich dabei auch auf Fachkräfte des Schulpsychologischen Dienstes, der Schulmedizin und der Familienberatung (Drilling 2001, 101).⁸² Im Zuge dessen führt Drilling aus, dass es für die jeweiligen Professionen von entscheidender Bedeutung ist, über genaue Kenntnisse zu Inhalten und Grenzen der eigenen Zuständigkeit zu verfügen und bei Unklarheiten anderer in der Zusammenarbeit, die facheigene Herangehensweise definieren und begründen zu können, d.h. die eigene Position für andere Professionen transparent zu machen (Drilling 2001, 101). Danach erfordert die kompetente Ausgestaltung des einen Arbeitsfeldes auch Kenntnisse über Kompetenzen und Grenzen der anderen Professionen, und somit einen gegenseitigen Informationsaustausch über Methoden und Handlungsprinzipien. Genügend zeitliche Ressourcen sind hier eine Voraussetzung dafür, dass sich das interdisziplinäre Team den stetig wandelnden Herausforderungen und Bedürfnissen im Schulalltag aufmerksam widmen kann und in regelmäßigen Arbeitsabsprachen Verantwortlichkeitsbereiche und Aufgabenteilungen abklären und reflektieren kann (Drilling 2001, 100 f). Darin kommt der Fähigkeit der Schulleitung ebenso zentrale Bedeutung zu, auf eine kontinuierliche, reflektierte und ineinander greifende Zusammenarbeit hinzuwirken, indem sie innerhalb ihrer Leitungsverantwortung mit den strukturellen und fachlichen Hintergründen der einzelnen Professionen vertraut ist (Merchel 2005, 189).

Dieser Kommunikationsbedarf für eine abgestimmte Zusammenarbeit wird laut Olk und Speck auch in der Betrachtung zahlreicher Praxisberichte ersichtlich, aus denen hervorgeht, dass Kooperationshemmende Vorurteile auf Seiten beider Berufsgruppen bei gleichzeitigem Informationsrückstand über die berufliche Identität und Arbeitsweise des anderen, eine zum Teil sehr anstrengende und konfliktreiche Arbeitsatmosphäre mit sich bringen (Olk 2005, 47; Speck 2007, 90). Dies kann als Ausdruck einer ausgeprägten Divergenz der beiden Professionswelten gedeutet werden.

Ein wesentlicher Unterschied besteht beispielsweise darin, dass die Handlungsabläufe in der Schule anhand von Lehrplänen, Curricula,

⁸² Auch wenn Erzieher/innen von Drilling nicht genannt werden, sind sie, soweit sie an Schulen vorhanden sind, Teil des pädagogischen Teams und sollen deshalb aus dieser Aufführung nicht ausgeschlossen werden.

Bildungsstandards und anderen Richtlinien sowie tradierten Verfahrensweisen, in hohem Maße verbindlich geregelt sind (Speck 2007, 95, Merchel 2005, 180). Zwischenschritte und Ergebnisse können auf dieser definierten Grundlage klarer ausgewertet werden, als dies der Evaluationskontext bei Jugendhilfeangeboten zulässt (Merkel 2005, 178). Denn Handlungsprogramme in der Jugendhilfe unterliegen dem Anspruch, flexibel und prozessorientiert auf individuelle Bedürfnisse zu reagieren, womit Strukturdefinitionen allgemeiner ausfallen, die einzelnen Leistungen dabei aber auch fachlich begründet und legitimiert werden können. Im Zuge dessen ist die Feststellung, inwieweit ein Ziel erreicht wurde, aufgrund der Komplexität einflussreicher Faktoren, immer auch abhängig und offen für Interpretationen der zugrunde liegenden Informationen (Merkel 2005, 178), woraus sich ein Klärungsbedürfnis bei Lehrern und der Schulverwaltung ergeben kann. Um Vorurteilen, Konflikten und Unklarheiten dahingehend vorzubeugen, empfiehlt Olk die Leistungen der Schulsozialarbeit auf der Grundlage von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität für die Einzelschule zu definieren (Olk 2005, 49 f).

Im Hinblick auf erstgenannte, sollte nach Olk, eine für alle Beteiligten transparente Konzeption und Darstellung des Leistungskataloges der Schulsozialarbeit zugrunde gelegt und weiterhin sächliche Ressourcen, der Rahmen für Fortbildungen und Supervision, die Fachaufsicht sowie Dokumentationsverfahren benannt werden. In der Prozessqualität werden die Aktivitäten und Abläufe umrissen, die für die einzelnen Leistungen nötig sind und auch „Bedingungskonstellationen“ angeführt, von denen die Umsetzung der Leistungen abhängig ist. Daneben werden zur Sicherung der Ergebnisqualität, Selbst- und Fremdevaluationsinstrumente festgelegt.

Indem sich die Tätigkeitsbereiche von Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen zum Teil überschneiden, beugt eine Kenntnis dieses Organisations- und Strukturrahmens weiterhin einem Konflikt behaftetem Konkurrenzempfinden vor. So sind laut Speck gerade bei „rein schulischen Fragestellungen und Problemen im unterrichtlichen Bereich“ die Lehrer/innen dazu geneigt, den Unterricht als ihren „ureigenen Zuständigkeitsbereich“ zu verteidigen (Speck 2007, 90 f). Darin sollte gesehen werden, dass Lehrer/innen vorrangig allein im Klassenzimmer stehen und stetig darum bemüht sind, den Erwartungen von Schulverwaltung, Eltern und

Schülern gerecht zu werden. An ihre Verantwortung für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages sind nach Speck zum Teil auch große Scheiternsängste gebunden, sodass eine Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter/innen auch als bedrohlich und bewertend empfunden werden kann (Speck 2007, 93). Während also Kooperation und Kommunikation wesentliche Elemente in der Berufskultur der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik sind, ist der Arbeitsalltag von Lehrer/innen weniger dadurch geprägt. In Anbetracht dessen, ist es für das Erreichen einer möglichst weitgehenden Kooperationsbereitschaft der Lehrer/innen erforderlich, klar herauszustellen, welche Vorteile und Unterstützungen in einer gegenseitigen Zusammenarbeit entstehen können (Speck 2007, 89).

Liegt die Fachaufsicht bei einem Jugendhilfeträger, ist es ähnlich von Bedeutung, diese Konstellation für fachfremde Kooperationspartner verständlich zu machen, ebenso wie das notwendige Maß an Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Schulsozialarbeitsangebote gegenüber schulischen Interessen fachlich zu begründen. Auch sollten folgende Ausrichtungen und Inhalte von Schulsozialarbeit, die dem klassischen Schulbetrieb teilweise entgegengesetzt entsprechen, im fachlichen Austausch beredet werden. Darin „die Umsetzung eines schülerorientierten, anwaltschaftlichen Handelns, die niederschwellige und präventive Ausrichtung der Angebote, die beteiligungsorientierte und flexible Angebotsplanung und -durchführung, die freiwillige Zusammenarbeit und Inanspruchnahme der Angebote durch die Adressaten, die ganzheitliche Betrachtung von Lebenssituationen- und -lagen ... (sowie) die Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte und Daten“ (Speck 2007, 70).

Alles in Allem steht und fällt interdisziplinäre Kooperation mit wechselseitiger Kommunikation. Aus der getrennten Ausbildung und den unterschiedlichen Alltagserfahrungen, entstehen jeweils professionseigene Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster, womit automatisch Konflikte und Missverständnisse aufgrund der Differenzen entstehen. Diese können allein dadurch dauerhaft aufgehoben werden, indem sich die Beteiligten einfühlsam und aufmerksam den ``guten Gründen`` des anderen zuwenden und ihrerseits fähig sind, den eigenen Standpunkt so zu kommunizieren, dass sich der andere in seinem Verstehen mit diesem verbinden kann.

Ein Blick in den historischen Entwicklungsprozess der Zusammenarbeit soll nun in den nachfolgenden beiden Abschnitten, Faktoren aufzeigen, die den Verlauf der Kooperation maßgeblich beeinflussten und zum Teil noch immer die interdisziplinären Spielräume auf fachlicher und organisatorischer Ebene mitgestalten.

6.3 Geschichtliche Hintergründe von Schulsozialarbeit

6.3.1 Die Anfänge der Professionalisierung des Berufsfeldes - Schulsozialarbeit im Dienste der Schule

In der Betrachtung der historischen Wurzeln von Schulsozialarbeit wird zunächst eine enge Verbindung des Integrations- und Schutzauftrages mit dem politischen Bestreben, die Schulpflicht flächendeckend umzusetzen, ersichtlich.

Die Herleitung dessen beginnt an dem Punkt, wo die Kinder niederer Gesellschaftsschichten bis zur Verbreitung von Volksschulen nahezu keine Gelegenheit hatten, auf Wunsch eine Schule zu besuchen, da neben den Standesbarrieren das Schulgeld von den Eltern der unteren Einkommensklassen nicht aufzubringen war und die Kinder außerdem einen wichtigen Beitrag zum Familienunterhalt leisteten (Friedeburg 1992, 35). Herrschaftlich-weltliche und kirchliche Interessen, diese Kinder nachhaltig in die Gesellschaftsordnung zu integrieren, um bestehende Strukturen zu bewahren, führte schließlich zum Ausbau der volksschulischen Infrastruktur und damit zur Verbreitung einer verpflichtenden Teilnahme am Bildungs- und Erziehungsprogramm der Volks-, Armen- und Industrieschulen.⁸³ Darin wurde nach Schreck ein eindeutiger Kurs eingeschlagen, die unteren Schichten systematisch zu kontrollieren und zu disziplinieren (Schreck 2006, 101 ff).

⁸³ Die Armen- und Industrieschulen waren laut Schreck als Lösungsstrategie zur „Armenfrage“ konzipiert, worin in ihrem Lebenswandel „verwahrloste“ Erwachsene in Arbeitshäusern diszipliniert und deren Kinder schulisch zu Tüchtigkeit erzogen werden sollten. In den „Elementarschulen mit eingegliederten Produktionsstätten“ wurde somit gemäß der lateinischen Bedeutung „industria“, „Betriebsamkeit, Emsigkeit und Arbeitsamkeit“ erfahrungsorientiert gelehrt (Schreck 2006, 101).

Soziale Leistungen in der Schule als Vorläufer von Schulsozialarbeit, spielten dementsprechend dann eine Rolle, als die Beschulung eines großen Teils der Kinder aufgrund einer weit verbreiteten Verarmung und Verelendung der Arbeiterfamilien nur stark eingeschränkt möglich war und mit zunehmender Technisierung, die Anforderungen im Arbeitsleben zum Erhalt der Wirtschaftskraft, und damit auch der Bildungsbedarf, stiegen.

Um 1870 wurde als Reaktion darauf die kommunal getragene Schulkinderfürsorge eingerichtet (Speck 2007, 9; Schreck 2006, 103). Darin enthalten waren „Schulspeisungen, Ferienkolonien, Erholungsheime, Horte und die Schulgesundheitspflege“ (Schreck 2006, 103 ff). Laut Schreck wurde die Schulspeisung zunächst den Kindern zugänglich gemacht, die ihre Verpflegung aufgrund der Schulpflicht nur noch unzureichend erarbeiten konnten, wo neben Ferienkolonien und Erholungsheime gesundheitlich geschwächten Kindern zusätzliche Genesungsräume boten.

Die Einrichtung von Horten als ein Ausdruck der Frauenbewegung, gewährleistete die Betreuung der Kinder, „deren Mütter erwerbstätig oder krank waren, die in gesundheitsgefährdenden Wohnungen lebten“ oder bei denen aus anderen Gründen nachweisbarer Betreuungsbedarf bestand.

Mit der Schulgesundheitspflege wurde eine medizinische Grundversorgung an den Schulen etabliert, worin Schulschwestern beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung auch Kontakt zu den Eltern aufnahmen und Hausbesuche machten, was gegebenenfalls in weiteren fürsorgerischen und ordnungsrechtlichen Maßnahmen von Jugendwohlfahrt oder Polizei mündete.

Ab 1908 führte der festgestellte Bedarf an gesundheitlicher, fürsorgerischer und erzieherischer Unterstützung im niederen Schulwesen zur Gründung eines neuen Frauenberufs (Schreck 2006, 109). Nun fiel es in den Aufgabenbereich der Schulpflegerin, die Auswirkungen der gesellschaftlichen Missverhältnisse in der Schule soweit zu kompensieren und abzuschwächen, dass der Schulbetrieb und der Übergang in das Berufsleben möglichst reibungslos ablaufen können. In der vorrangigen Ausrichtung auf die Beseitigung von Defiziten, unterstand sie der Weisungsbefugnis des Schulinspektors innerhalb der allmählich aufkommenden Jugendämter (Schreck 2006, 109).

Die Instrumentalisierung der Jugendfürsorge für schulische Zwecke wurde durchaus auch kritisch betrachtet, sodass auf dem Jugendfürsorgetag 1918 die Forderung laut wurde, Schule und Jugendhilfe klar voneinander zu trennen und die „Sozialpädagogik als den dritten Erziehungsbereich neben Familie und Schule“ in einem einheitlichen Gesetz zu manifestieren (Schmidtchen 2005, 20). Dieses wurde 1922 als Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) verabschiedet. Darin fiel auch der vorschulische Bereich, entgegen der Bestrebungen von Vertretern der Einheitsschule und eines flexiblen, horizontalen Schulwesens, in die Kompetenz der Jugendhilfe, womit insgesamt eine noch heute erhaltene Zweiteilung institutionell etabliert wurde.

Nachdem die Restaurationsjahre der Nachkriegszeit in Westdeutschland von einem wirtschaftlichen Aufschwung abgelöst wurden, geriet nun in den Bildungsreformdebatten Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre auch die soziale Integrationsfunktion von Schule in den Blick. Herkunftsbedingte Benachteiligungen sollten ausgeglichen, soziale Brennpunkte entschärft, Bildungsreserven ausgeschöpft und somit das Ausmaß der „Vererbung von Schulmisserfolgen und Sonderschulkarrieren“ insgesamt durch Reformen in der Schulstruktur herabgesetzt werden (Olk 2005, 15 f). Vor allem sozialliberal regierte Länder richteten dafür eine Reihe von Gesamt- und Ganztagschulen ein, womit die Kooperation von Schule und Jugendhilfe enormen Antrieb erfuhr. Doch obwohl die Bildungskommission 1970 im „Strukturplan für das Bildungswesen“ die „sozialpolitische Dimension von Bildung“ und die „Förderung von Chancengleichheit“ thematisierte, blieben laut Rademacker, Debatten und Strukturvorschläge für die Ausgestaltung der Kooperation ein Randthema, womit Schulsozialarbeit ohne einen übergreifenden Arbeitsauftrag, breitflächig auch in Brennpunkt- und Sonderschulen eingerichtet wurde (Rademacker 2009, 16 f; Schmidtchen 2005, 21).

Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Sozialpädagogik während der Reformdebatten weder eine etablierte Berufsgruppe noch eine wissenschaftlich festgegründete Argumentationsgrundlage aufweisen konnte, da die Gründung von Diplomstudiengängen für Sozialpädagogik an den Universitäten Anfang der 60er sowie der Fachhochschulen Anfang der 70er und die Errichtung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) als einer der wichtigsten

sozialpädagogischen Forschungseinrichtungen noch recht jung waren (Rademacker 2009, 17 f; 189).

Der Mangel an einem etablierten Professionshintergrund als Bezugspunkt für die Praxis führte dazu, dass Schulsozialarbeit hauptsächlich eingesetzt wurde, um den Betreuungsbedarf an Ganztagschulen zu decken und die gehäuften Probleme mit Verhaltensauffälligkeiten zu entschärfen, womit ihr vorrangig eine „Absicherungsfunktion des Schulbetriebes“ zukam (Speck 2007, 10). Diese einseitige Ausrichtung für schulische Interessen ist auch dem grundlegenden Artikel des Autor Abels aus dem Jahre 1971 zu entnehmen, in welchem Schulsozialarbeit, angelehnt an die school social work der USA, erstmals als solche im Deutschen Raum thematisiert wurde. Darin heißt es: „Schulsozialarbeit ist die Anwendung von Prinzipien und Methoden der Sozialarbeit für die Zwecke der Schule. Ziel der Schulsozialarbeit ist es, des Kindes potentielle Stärken und Fähigkeiten für eine effektive und akzeptable Ausführung der Rolle des Schülers zu stärken“ (Abels zit. n. Baier 2007, 185).

Die weitgehende Unterordnung der Schulsozialarbeitsangebote in den schulischen Dienst und die zum Teil überspannten Erwartungen an die Wirksamkeit der Angebote zur Eindämmung schulischer Probleme bei gleichzeitiger mangelnder professioneller Unterstützung und Ausbildung, haben es dem Berufsfeld schwer gemacht, sich dauerhaft und auf Augenhöhe mit der Schulpädagogik zu etablieren.

Mit Bezug darauf führt Drilling exemplarisch aus, dass bei einem Schulsozialarbeitsprojekt in Sachsen-Anhalt lediglich 2 von 21 Schulsozialarbeiter/innen eine sozialpädagogische Ausbildung durchlaufen hatten und sich in Folge dessen „in solche Arbeitsbereiche (flüchteten), die schon irgendwie gehen“. So beispielsweise in den „Freizeitbereich, Lernhilfen, Hausaufgabenhilfen und die Gestaltung von Übergangszeiten im Schulhaus. ... Das muss fast zwangsläufig zu Akzeptanzproblemen und Rollenkonfusion bei den Lehrkräften führen“ (Drilling 2001, 59).

Die sozial-liberal gestützte Welle der Modellprogramme und Versuchsschulen der 70er Jahre flaute im darauf folgenden Jahrzehnt mit dem Abklingen des Wirtschaftswunders wieder ab (Speck 2007, 10). Unter der aus den Wahlen von

1982 gewählten konservativ-liberalen Regierung stagnierte der Ausbau von Schulsozialarbeitsprojekten, da nun der Bedarf einer größeren Gruppe höher qualifiziertem Nachwuchses gedeckt war und sich die Konkurrenzverhältnisse auf dem Ausbildungsmarkt zuspitzten (Schreck 2006, 123; Rademacker 2009, 25). Demzufolge bekamen berufsvorbereitende Angebote neben den Schwerpunktgebieten Problemintervention und Freizeitbetreuung an Ganztagschulen, größeres Gewicht als präventive, Chancengleichheitsbefördernde Angebote (Olk 2005, 17).

6.3.2 Theoretische Verfestigung, Weiterentwicklung und Neuorientierung

Mit der Veröffentlichung des 8. Kinder- und Jugendberichts 1986 fand ein Paradigmenwechsel in der Jugendhilfe und somit auch in der Schulsozialarbeit statt, indem der Bericht erstmals inhaltlich über seinen bisherigen „Aufzählungs- und Darstellungscharakter“ hinausging (Drilling 2001, 51).

Mit den Schlagworten Lebensweltorientierung und „offensive Jugendhilfe“ wurden strukturelle Richtlinien und Grundsätze wissenschaftlich fundiert, näher definiert und begründet (Drilling 2001, 51). Neben einem verbesserten Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung von Kooperationsstrukturen war für den Bereich Schulsozialarbeit darin besonders von Bedeutung, dass die Schule in diesem Rahmen zum ersten Mal auch selbst als „Krisenproduzent“ thematisiert wurde, woraus laut Olk eine sozialpädagogische Konzeptionsdebatte entstand, in welcher sich Vertreter der „sozialpädagogischen Schule“ auf der einen Seite und Befürworter einer „offensiven Jugendhilfe“ in der Schule auf der anderen Seite gegenüber standen (Olk 2005, 17). Darin bestand zum einen die Ansicht, dass es ausreichend und sinnvoll wäre, die Lehrerschaft in ihren sozialpädagogischen Fähigkeiten zu schulen und die Handlungsansätze der Schule dadurch den sozialen Notwendigkeiten neu anzupassen. Von Seiten der offensiven Jugendhilfe wurde dagegen massive Kritik an den Auslesemechanismen der Schule geübt und eine transformative, schulbezogene Jugendhilfe befürwortet.

Da die „Fortbildungs-, Forschungs- und Publikationslandschaft zur Schulsozialarbeit“ aufgrund von zahlreichen wissenschaftlichen Begleitungen einzelner Projekte, die neue Profession nun fachlich stärkten, konnten

diesbezügliche Fragestellungen für die Neugestaltung einer Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Vergleich zu den Reformdiskussionen der 60er nun auf anderer Ebene neu gestellt und debattiert werden (Speck 2007, 10; 27).

Unterstützend wirkte dann auch die Ablösung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) von 1961 durch das im SGB VIII eingegliederte Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), welches in den alten Bundesländern im Januar 1991 und in den wiedervereinigten Ländern im Oktober 1990 verabschiedet wurde (Drilling 2001, 29). Das KJHG enthält, gegenüber dem JWG, vermehrt präventive, auf Freiwilligkeit beruhende und Stigmatisierung vermeidende Förderungen, womit der im JWG weitgehend restaurierte repressive, disziplinierende und defizitorientierte Charakter des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes von 1922 (Drilling 2001, 29) einem neuen, ganzheitlichen Verständnis von Jugendhilfe angeglichen wurde.

Somit wurde das Berufsfeld der Schulsozialarbeit in seinen Konturen zunehmend klarer definiert und das bisher uneinheitliche, sehr weit gefasste und nicht unproblematische Verständnis über dazugehörige Tätigkeitsbereiche, eingegrenzt und auf das Wirken von sozialpädagogischen Fachkräften bezogen (Speck 2007, 27).

Die Wiedervereinigung mit den neuen Bundesländern katalysierte dabei den schulsozialarbeiterischen Weiterentwicklungs- und Professionalisierungsprozess maßgeblich, indem die Wende weitreichende Veränderungen in den Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien bewirkte. Das Vorhaben, die ehemaligen DDR-Schulstrukturen den westdeutschen Verhältnissen anzugleichen und die Schüler/innen, deren Eltern, sowie die Lehrer/innen innerhalb der Neuorientierung und Umgestaltung zu unterstützen, eröffnete politische Offenheit für den verstärkten Ausbau von Schulsozialarbeitsangeboten. Laut Olk entwickelten sich binnen der 90er eine Vielzahl an neuen Modellen und Projekten (Olk 2005, 19 f), während deren wissenschaftliche Begleitungen die theoretische Fundierung und damit die Etablierung des Berufsfeldes voran trieben (Rademacker 2009, 30). Dazu führt Baier in Analogie zu den Autoren Olk, Bathke und Hartnuß aus, dass die Einrichtung von Schulsozialarbeit in den neuen Ländern so reibungslos ablaufen konnte, da die Lehrer/innen im DDR-Schulwesen

ein anderes Verständnis von Schule und damit auch eine andere berufliche Identität als ihre westdeutschen Kollegen und Kolleginnen entwickelt hatten (Baier 2007, 52).

So formuliert Schreck: „Die Schulklassen waren die Basiseinheit der Kinder- und Jugendarbeit der DDR“ (2006, 126). Denn der Erziehungsauftrag hatte neben dem Bildungsauftrag großen Stellenwert, sodass die Schule eng mit verschiedenen Jugendorganisationen der SED verknüpft war und in den Aufgabenbereich der Lehrer/innen auch die Bereitstellung von Nachmittagsangeboten fiel (Schreck 2006, 126). Ebenso waren die Schulspeisung und die Hortbetreuung soziale Standards im DDR-Schulwesen, die laut Schreck auch nach der Wende gewisser Maßen von berufstätigen Eltern erfahrungsgemäß erwartet wurden, zudem der Wegfall der Jugendorganisationen einen Bedarf an außerschulischen Freizeitangeboten frei legte (Schreck 2006, 126).

Damit stieß Schulsozialarbeit in den neuen Bundesländern auf fruchtbaren Boden, der jedoch erst einmal gründlich ``gepflügt`` werden sollte, um die Doktrinen der DDR wirksam aus der Schulpraxis zu entkernen. Ähnlich der 70er Jahre in Westdeutschland bestand nun ebenfalls enormer Fachkräftemangel, weshalb auch Personen, die ihren Arbeitsplatz aufgrund der Umstrukturierung verloren hatten, mit pädagogischen Aufgaben betraut wurden (Krüger 2008, 155). Trotz dieser Schmälerung des Wirkungspotentials durch das Mitwirken zum Teil völlig fachfremder Personen, führten laut Rademacker und Olk, die wissenschaftlichen Begleitungen und empirischen Studien zu einer weiteren Etablierung des Berufsfeldes (Rademacker 2009, 30; Olk 2005, 23). Die tradierte Separierung der Jugendhilfe als „dritte Sozialisationsinstanz neben Elternhaus und Schule“ erhielt damit auch in Westdeutschland neuen Antrieb zur Erweiterung, indem das Konzept der Lebensweltorientierung im Fokus auf die innere und äußere Öffnung von Schule, Debatten um Autonomie und Qualität, sowie um die „gemeinwesenorientierte Schule“ beförderte und darin Schule als einen Lebensort thematisierte, welcher mit anderen Lebenswelten in Wechselwirkung steht (Rademacker 2009, 18 f). Im Zuge dieses veränderten Blickwinkels auf Bildung, etablierten die Landesregierungen in ihren Schulgesetzen verschiedene Rechts- und Verwaltungsvorschriften zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Weiterhin versetzten die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 nicht nur Politik und Fachwelt, sondern auch die Öffentlichkeit in erhöhte Aufmerksamkeit in Bezug auf die vernachlässigten sozialen Komponenten im deutschen Schulwesen. Als Reaktion darauf legten unter anderem die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz 2002 einen Bericht über die Kooperation der beiden Instanzen vor und das Bundesjugendkuratorium, die Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht, sowie die AGJ steuerten zu den bildungspolitischen Debatten elf Thesen zum Thema „Bildung ist mehr als Schule“ bei. Darin „... wenden sich die Unterzeichnenden gegen die aktuelle Verengung des Themas „Bildung“, die wesentliche Herausforderungen an ein umfassendes Bildungsverständnis, ein integriertes Bildungssystem und an eine zukünftige Bildungspolitik unberücksichtigt lässt“ (BJK u.a. 2002, 5). Die Thesen sollen dazu anregen, über die weitgehende Begrenzung der bildungspolitischen Reaktionen „... auf schulpolitische Maßnahmen, wie etwa die Schulorganisation und die Standardisierung von Leistungen und Lerninhalten (hinauszugehen). So wichtig das für sich genommen ist: Die Erkenntnisse der Gesamtstudie legen eine solche Engführung der Diskussion nicht nahe. Im Gegenteil: PISA belegt insbesondere den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsfähigkeit bzw. Bildungserfolg“ (BJK u.a. 2002, 4).⁸⁴ Auch im zwölften Kinder- und Jugendbericht wurde die Kooperation explizit thematisiert und der 2001 gegründete Kooperationsverbund Schulsozialarbeit formulierte 2006 ein „Berufsbild und Anforderungsprofil“ mit der Intention, Schulsozialarbeit fachlich auf dem Weg der Professionalisierung und Etablierung zu stützen.

Mit Blick auf die aktuelle Situation, ist die Ausweitung und Integration von Jugendhilfeangeboten in die Schulkultur, wie oben bereits beschrieben, noch immer mit besonderen strukturellen und fachlichen Herausforderungen gespickt.

⁸⁴

Hier eine kurze Gesamtschau der elf Thesen:

- „1. Bildung ist mehr als Schule
2. Bildung muss Zukunftsfähigkeit sichern
3. Das deutsche Bildungssystem verstärkt soziale Ungleichheit
4. Selektion behindert Bildung
5. Eltern sind keine Lückenbüßer
6. Chancengleichheit für junge Migrantinnen und Migranten
7. Bildung endet nicht mit dem Schulabschluss
8. Geschlechtergleichheit als Bildungsauftrag
9. Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot
10. Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung
11. Ganztagsangebote als Bildungsoffensive“ (BJK u.a. 2002, 6 ff)

Zusammenfassend offenbart die Betrachtung der historischen Entwicklungen von Schule und Jugendhilfe für beide Institutionen zunächst einen stark repressiven, kontrollierenden und disziplinierenden Charakter, worin individuelle Interessen und Bedürfnisse wenig Beachtung fanden. In Bezug darauf lässt sich ein Wandel erkennen, worin dem Erziehungsauftrag der Schule ein stärkeres Gewicht im Hinblick auf den Abbau von Chancenungleichheit und individueller Förderung, sowie präventiven Angeboten zur Entfaltung sozialer und persönlichkeitsbildender Kompetenzen zukommt. Darin geriet Schulsozialarbeit in Thüringen vor allem in Regelschulen und Berufsbildenden Schulen in Einsatz.⁸⁵ Doch zeigen die Zahlen auch deutlich, dass Schulsozialarbeit hier noch nicht als ein Standard an Schulen verstanden werden kann.

Der Punkt, an dem Schulsozialarbeit im Zuge eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses im Schulwesen etabliert ist, erfordert zunächst neben einer bildungspolitischen Investitions- und Kooperationsbereitschaft sowohl auf kommunaler, als auch auf Landes- und Bundesebene, ebenso eine funktionale Zusammenkunft von Schule und Jugendhilfe im Verwaltungs- und Ausbildungsbereich. Die Barrieren für eine integrierte Zusammenarbeit sind an diesen Stellen noch deutlich erkennbar.

Doch wie im Verlauf von Bildungsreformen des deutschen Schulwesens ersichtlich, werden bildungspolitische Weiterentwicklungsprozesse unter anderem katalysiert durch den Blick eines Landes auf Schulsysteme anderer Länder, das politische Bestreben, international wettbewerbsfähig zu bleiben, wie durch wissenschaftliche Erkenntnisse und Veränderungen in der Gesellschaft. Im Zuge dessen ist auch die zukünftige Ausweitung von Schulsozialarbeitsangeboten an

⁸⁵ Laut Taubert bestanden 2010 in drei von 21 Kommunen des Landes Thüringen, Angebote von Schulsozialarbeit in Grundschulen (Taubert 2010, Anlage 1). Im Vergleich dazu war dies im Jahr 2004 in keiner Kommune der Fall (Taubert 2010, Anlage 1). Des Weiteren stieg die Anzahl an Kommunen, die Schulsozialarbeit an Regelschulen vorzeigen können, von 2004 bis 2010 von 9 auf 12, die Anzahl im Bereich Berufsbildende Schulen stieg von 14 auf 17, die in Gymnasien von einem auf 4 und die Anzahl von Kommunen, die in Förderzentren Schulsozialarbeit vorhalten, stieg von 2 auf 6 Kommunen (Taubert 2010, Anlage 1). Für das Jahr 2010 ergaben sich mit Bezug auf diese Zahlen 92 Personalstellen für Schulsozialarbeit, wovon 81,16 vollbeschäftigte Stellen waren (Taubert 2010, Anlage 2). Im Jahr 2004 belief sich die Anzahl vollbeschäftigter Schulsozialarbeiterstellen noch auf 47,45 bei insgesamt 54 Personalstellen (Taubert 2010, Anlage 2).

der Schule im Sinne einer entschiedenen Weitung des Bildungsverständnisses, von vielfältigen Faktoren und Entwicklungen in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik abhängig. „Die „Schule der Nation“ ist die Schule, gilt (damit) als Feststellung auch weiterhin“ (Füssel u.a. 2005, 248).

Im Folgenden soll noch einmal das in der Anwaltschaftsfunktion begründete Bestreben von Schulsozialarbeit, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden bestmöglich sicher zu stellen, genauer in Augenschein genommen werden.

6.4 Schulsozialarbeit als Agent für eine selbst gesteuerte Identitätsentwicklung der Schüler/innen

Wenn Schulbildung zur aktiven und eigenverantwortlichen Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft führen, und darin den Heranwachsenden persönlichen Zugang zu sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen eröffnen soll, dann ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Schüler/innen eine von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen geprägte Identität entwickeln können, anhand derer sie fähig sind, selbst organisiert und in gewisser Handlungssicherheit Herausforderungen und Lebensziele anzugehen, indem sie entsprechend ihrer Werte und Bedürfnisse zu handeln wissen.

Wird ein Lebensverlauf als das Resultat unzähliger Entscheidungen betrachtet, erscheint die Bildung eines Selbstkonzepts in Bezug darauf umso bedeutsamer. Als eine Art innerer Navigator, ist es auf ein subjektives Sich-selbst-bewusst-Sein gegründet, welches laut Fox aus Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit den Dingen der Welt oder anderen Mitmenschen entspringt (Fox 2008, 215). Die Umwelt als Spiegel, gibt dem Individuum dabei Aufschluss über sich, und es verhält sich in ihr seinem Selbstbild entsprechend. So beschreibt Fox den Begriff Identität als „Konstruktion im Sinne einer kognitiven Wahrnehmungsleistung des Gehirns in der Kommunikation mit der sozialen Umwelt Sie ist so gelernt wie auch veränderbar und riskiert“ (Fox 2008, 215).

Gerade für Jugendliche stellt es eine zentrale Aufgabe dar, zum einen die komplexen, zum Teil widersprüchlichen Eindrücke zu einem Ganzen zusammenzufügen und sich darin zu verorten, wie zum anderen, bewusste Entscheidungen zu treffen und deren Auswirkungen und Folgen reflektiert wahrzunehmen.

In diesem Zusammenhang soll die Entwicklung der Persönlichkeit einmal wörtlich betrachtet werden. Als eine Form der Selbstbildung ist hier die Entwicklung der Individuen aus Verwicklungen gemeint, in die sie hineingeboren wurden. Mit zunehmendem Eigenständigkeitsverlangen beginnen die Heranwachsenden, sich aus diesen Verwicklungen lösen zu wollen. Der Individualisierungsprozess ist dabei mit der grundlegenden Herausforderung verknüpft, vorhandene Verbindungen in ihrer Ganzheit zu überblicken und Schritte zu unternehmen, die eine tatsächliche Loslösung im Sinne eines Sich-Auswickelns bewirken, anstatt die bestehenden Verbindungen einfach abzuschneiden, um den Prozess zur Selbstständigkeit zu beschleunigen. Dies erfordert ein Wissen um Methoden und Strategien, die Ausdifferenzierung eines Werteempfindens sowie einen intakten Zugang zu den persönlichen Bedürfnissen, um die äußeren Einflüsse bewusst koordinieren und daraus konkrete Schlüsse für das eigene Handeln ziehen zu können. Darin gibt es einige Herausforderungen im Jugendalter, die zum Teil der Unterstützung bedürfen: bspw. der zwischenmenschliche Umgang mit Gleichaltrigen und anderen Personen, die Entdeckung von Sexualität und des eigenen Körpers, die Ablösung vom Elternhaus und der Schritt, Verantwortung für sich und das eigene Wohlbefinden zu übernehmen sowie in Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten und Interessen, Fragen der Berufung nachzugehen. Denn diese Entwicklungsaufgaben werden, wie Drilling beschreibt, durch verschiedene lebensweltliche Umstände zusätzlich erschwert. So die Tendenz der Vereinzelung (Drilling 2001, 17), zu der neben der technisierten Arbeitswelt auch die Medien beitragen und worin Sozialität in größerem Umfang als dies in anderen Generationen der Fall sein konnte, virtuell gelebt wird (Liebertz 2007, 14). Wie die Autorin Liebertz ausführt, vermitteln die Medien weiterhin Ideale und Lebenswirklichkeiten, die die Realität der Heranwachsenden zum Teil bei weitem übersteigen, mit denen sich einige von ihnen jedoch direkt identifizieren (Liebertz 2007, 15). Die eigenen Möglichkeiten und Chancen können mit der Übernahme dieser Hochglanz-Maßstäbe völlig blass erscheinen, während die Motivation, sich

ihnen praktisch zuzuwenden schwindet und statt dessen der Konsum der gewünschten Gefühle auf virtueller Ebene diesen Bedarf deckt. Damit entziehen sich viele Heranwachsende wichtigen Erfahrungen und zunehmend auch der Herausbildung persönlich bedeutsamer Fähigkeiten.

Neben der Herausforderung einen reflektierten, selbst bestimmten Umgang mit der Medienwelt zu finden und lebensbereichernde, den Bedürfnissen entsprechende soziale Beziehungen zu entwickeln und aufrecht zu erhalten, können andere, lebensweltlich bedingte, emotionale Belastungen, ebenso die innere Motivation und Kraft zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben schmälern. Drilling erwähnt hier die hohen Scheidungsraten, häufige Wohnortwechsel, die berufliche Aus- oder Überlastung der Eltern oder auch ein wenig anregungsreiches Wohnumfeld (Drilling 2001, 19 ff).

Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind darauf ausgerichtet, diesem grundlegenden Bedarf an Erfahrungsräumen für eine individuelle, bedürfnisgerechte Identitätsentwicklung nachzukommen. Dabei ist es nicht deren Aufgabe, Missverhältnisse des Gesellschaftswesens zu kompensieren bzw. deren Symptome abzuschwächen. Vielmehr ist ihre Anwaltschaftsfunktion auch mit der Berufung verbunden, im Interesse ihrer Adressaten, belastende Strukturen zu thematisieren und sich für eine Weiterentwicklung dieser stellvertretend zu engagieren. Im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit gerät dabei vornehmlich die Ausgestaltung des Schulwesens in sozialpädagogische Kritik.

Wird Schulsozialarbeit an Schulen eingesetzt, gelangt im Arbeitsalltag und in der eingehenden Zuwendung der Bedürfnisse der Adressat/innen, auch die Schule selbst als Gewalt ausübende Instanz in den Blick, die die geistige und körperliche Gesundheit von Schüler/innen und Lehrer/innen beeinträchtigt und darin den Bildungsprozess eines stabilen Selbstkonzeptes bei Erstgenannten hemmt.

Dies beginnt an dem Punkt, wo Kindern und Jugendlichen der Schulbesuch und deren Eltern die Sicherstellung dessen zur Pflicht gemacht wird. Die Eltern sind darin gefordert, sich in ihren „Lebensformen und Lebensführungsprinzipien“ den Anforderungen des Schulbesuchs anzugleichen (Helsper u.a. 2005, 97), wonach vom Bildungs- und Erziehungsprogramm abweichende Lebensentwürfe der Familien nur bedingt gelebt werden können. Darin sei auf die Autoren Hummrich

und Helsper verwiesen, die in Anlehnung an Honneth das „individualistische Leistungsprinzip“, wonach jeder für seine persönlichen Fähigkeiten und Unzulänglichkeiten selbst verantwortlich ist, als eine Legitimation der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsform für die „ungleiche Verteilung von Lebenschancen oder Gütern“ festmachen (Helsper u.a. 2005, 97 ff).⁸⁶ Danach stehen Anerkennung und Status in Verbindung mit einem kulturell definierten Leistungsmaßstab, worin die Verantwortung zum größten Teil den Schüler/innen und deren Eltern übertragen wird, sich darin zu verorten. Die Schule verkörpert dabei diesen Maßstab in institutionalisierter Form, worin „Noten und Abschlüsse ... (als) Währung des Bildungswesens“ neben Inklusion eben auch zu gesundheitsschädigendem Leistungsdruck und Schulangst, sowie zu Schuldistanz und Exklusion führen (Helsper u.a. 2005, 98; 131 f). D.h. im Erziehungs- und Bildungsauftrag wird ein gesellschaftlich definierter Leistungsmaßstab angewandt, dem Schüler/innen und deren Eltern sowie Lehrer/innen ausgesetzt sind und an dem sie sich messen lassen müssen, während die Verantwortung für die Umsetzung dessen vorrangig den Lehrer/innen übertragen wird.⁸⁷

Darin belegen nach den Angaben Hespers und Hummrichs zahlreiche Forschungsergebnisse, „dass kindlich-jugendliche Stressbelastung, psychosomatische Phänomene wie Kopfschmerzen, Nervosität, Herzrasen u.a. sowie der Konsum legaler Suchtmittel ..., ferner die Arznei- und Medikamentennutzung, mit Erfahrungen des schulischen Erfolgs bzw. Misserfolgs

⁸⁶ Überspitzt dargestellt: Wer etwas kann und viel macht hat viel verdient. Wer nichts kann, hat seine Chancen nicht genutzt, ist auch nicht zu mehr in der Lage und hat dementsprechend auch weniger verdient.

⁸⁷ In Bezug auf die oben aufgestellte These, dass die Schulorganisation auch die Gesundheit der Lehrer/innen beeinträchtigt und somit auch für sie eine Form der Gewalt darstellt, sei auf die Autoren Schaarschmidt und Ksienzyk-Kreuziger verwiesen. Diese führten die Potsdamer Studie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ im Jahr 2005 auch in Thüringen durch, worin der zentrale Fokus auf die Frage gerichtet wurde: „mit welchem Verhalten und Erleben die Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen ihres Berufes begegnen“ und inwieweit daraus Gesundheitsressourcen und Gesundheitsrisiken hervorgehen (Schaarschmidt u.a. 2006, 8). Die Ergebnisse zeigen, dass 37 Prozent dieser Lehrer/innen der Gefahr des Ausbrennens unterliegen, indem sie sich sehr stark verausgaben, was sich auch in deren Zufriedenheit niederschlägt. Dieses Risikomuster A verweist auf eine Gesundheitsgefährdung durch Selbstüberforderung und kann schließlich im Risikomuster B münden, welches unter anderem als Folge eines Burn-Out Prozesses zu verstehen ist und als Form der Resignation, vermindertes Engagement, „Niedergeschlagenheit, Verzweiflung und Einschränkung des Selbstwerterlebens“ beschreibt. 28 Prozent der Lehrer/innen gehörten diesem Risikomuster an, während 19 Prozent im Muster S verortet wurden, worin das berufliche Engagement ebenso durch ein auf Schonung und Selbstschutz ausgerichtetes Verhalten geschwächt ist. Damit bleiben noch 16 Prozent der Lehrer/innen, die dem Muster G (Gesundheit) angehören und sich bei allgemeinem Wohlbefinden und beruflicher Zufriedenheit stark engagieren (Schaarschmidt u.a. 2006, 9).

zusammenhängen“ (Helsper u.a. 2005, 139). In Hinblick auf die Angaben Drillings stellen die Autoren Engel und Hurrelmann innerhalb einer vierjährigen Studie zu psychosozialen Belastungen im Jugendalter, zwei weitere Ausdrucksformen übermäßiger Schulbelastung heraus. Darin sehen sie Selbstwertprobleme und „sozial abweichendes Verhalten“ ebenso als Auswirkungen schulischer Selektionspraktiken an (Drilling 2001, 30).

Desgleichen fragen die Autoren Helsper und Hummrich nach dem Einfluss schulischer Leistungen auf das Selbstwertgefühl der Schüler/innen. In Analogie zu Helmke/Pekrun kommen sie zu dem Schluss, dass „... im Laufe der Schulzeit die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten immer mehr von schulischen Bewertungsprozessen beeinflusst und umgekehrt auch die Bewertungspraxis ... in die Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Fähigkeiten integriert“ wird (Helsper u.a. 2005, 131).

In der Übernahme schulischer Bewertungspraktiken im Sinne von gut, schlecht, richtig und falsch, entfernen sich die Heranwachsenden unter anderem davon, in der Reflexion und Auswertung ihrer Entscheidungen eigenständig zu prüfen, inwiefern diese zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse beigetragen haben, bzw. an welchen Stellen neue Strategien und Herangehensweisen aus ihrer Sicht erforderlich sind. Stattdessen vermittelt die schulische Bewertungspraxis durch die Lehrer/innen in hohem Maße eine Außenorientierung, womit verstärkt äußere Werte und Ansichten das Handeln bestimmen. Eine Richtig-Falsch-Kultur befördert weiterhin die Tendenz, sich einseitig dem zuzuwenden, was nicht gelungen ist, ohne dabei eine Verbindung mit den Gründen, die für den ``Fehler`` sprachen, herzustellen und demnach auch die ``Sackgassen`` als bereichernde Erfahrung wertzuschätzen. Danach schwächen diese Bewertungspraktiken den Aufbau selbst gesteuerter, klarer, bewusster und reflektierender Bewusstseinszustände der Heranwachsenden bei der Wahrnehmung ihrer selbst, womit eine wichtige Grundlage für die Herausbildung eines stabilen Selbstkonzeptes gefährdet wird.

Insgesamt können an Leistungsbewertung geknüpfte Scheiternsängste, Vergleiche mit anderen, die bessere Noten aufweisen, Erlebnisse der Aussonderung und Ohnmachtsgefühle gegenüber den Anforderungen und

Erwartungen der Schule oder auch Stigmatisierungserfahrungen im Umgang mit Lehrer/innen und Mitschüler/innen, das Selbstbild und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nachhaltig beeinträchtigen. In Anlehnung an die Ergebnisse biographischer Längsschnittstudien sehen Helsper und Hummrich die Auswirkungen dessen als eine Form von „Verletzungs- und Beschämungsdispositionen“ an, die je nach Resilienz der Schüler/innen „... im Selbst zurückbleiben“ können (Helsper u.a. 2005, 137 f). Eine Längsschnittstudie von Pekrun in den Klassen 5 bis 8 offenbart dabei einen sich selbst stabilisierenden Kreislauf, indem schlechte Noten bei den Probanden Leistungsängste steigerten und diese wiederum die Wahrscheinlichkeit, einer erneuten Niederlage stark ansteigen ließ (Helsper u.a. 2005, 142). Dabei gleicht dieser Kreislauf einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, deren Auswirkungen auch auf die anderen, eben dargestellten Verhaltensweisen im Umgang mit Schulstress übertragen werden können.⁸⁸

Die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit bietet in Bezug darauf wesentliche Chancen, die Schule in ihrem Leistungsspektrum und ihrer strukturellen Ausgestaltung, verstärkt den Bedürfnissen aller an ihr Beteiligten anzugleichen. Wie dies anhand der Etablierung einer achtsamen Kommunikationskultur im Einzelnen umgesetzt werden könnte, ist Gegenstand des achten Kapitels dieser Arbeit.

Die in diesem Abschnitt dargestellten lebensweltlichen und schulischen Einflüsse, welche die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden erschweren können, zeigen zunächst einmal die Themen auf, denen sich Schulsozialarbeit im Arbeitsalltag auf vielfältige Weise und in unterschiedlichem Umfang, je nach Bereitschaft der Kooperationspartner und sachlichem Rückhalt, widmet. Schulsozialarbeit ist darin insofern als ein Agent für eine selbst gesteuerte Identitätsentwicklung der Schüler/innen tätig, als sie die Kinder und Jugendlichen

⁸⁸ So erzeugen beispielsweise auch Vergleiche mit denjenigen, die als „besser“ eingestuft werden, einen defizitorientierten Blickwinkel auf die individuellen Fähigkeiten und Leistungen. Wird der oder die Lernende von Lehrer/innen und Mitschüler/innen über einen längeren Zeitraum verstärkt aus dieser Perspektive betrachtet, oder fokussiert sich das Individuum selbst auf seine empfundene Unzulänglichkeit, kann dies zu einer Verstärkung eben dieser Defizite führen. Wenn die Person die wahrgenommenen Mängel in ihr Selbstbild integriert, wird sie sich aufgrund dessen mit hoher Wahrscheinlichkeit dieser Wahrnehmung entsprechend verhalten, was wiederum weitere Erfahrungen, die diese Defizitorientierung verhärten, begünstigt.

über die Schüler/innen-Rolle hinaus, als individuell Lernende mit besonderen Interessen, Fähigkeiten, persönlichen Bedürfnissen und Wünschen betrachtet. Die sozialpädagogische Einbindung der Erfahrungs- und Lebenswelten der Heranwachsenden und deren Einbezug in die Gestaltung der Angebote, die erfahrungsorientiert, persönlich bedeutsame Themen aufgreifen, ermöglichen nachhaltige Lernprozesse aufgrund des persönlichen Anwendungsbezuges. Indem den Kindern und Jugendlichen bewertungsfreie Räume für Entscheidungen, selbst bestimmte Verantwortungsübernahme, soziale Beziehungen, kreative Entfaltung, sowie persönliche Begleitung und Beratung eröffnet werden können, entsteht die Möglichkeit einer Bildung, die biographisch bedeutsame Hilfestellungen in der Bewältigung individueller Entwicklungsaufgaben leistet.

6.6 Zusammenfassung

In der Vermittlungsposition zwischen dem Individuum und Staat-Wirtschaft-Gesellschaft, steht Schulsozialarbeit, im Vergleich zur Schule, ein etwas weiteres Handlungsspektrum zur Verfügung, um individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Dieser Spielraum für ganzheitliche, personenzentrierte Zuwendungen in der Bereitstellung von Angeboten, findet in den sachlichen, personellen und strukturellen Umständen jedoch auch seine Grenzen. Dementsprechend lässt sich festhalten, dass Schulsozialarbeit je nach den Gegebenheiten in der Einzelschule, die Qualität von Bildung sozialpädagogisch bereichern kann, indem sie direkt an die ganzheitliche Individualität der Schüler/innen anknüpft und auch Lehrer/innen und Eltern sowohl für ihre eigenen als auch für die Bedürfnisse der Schüler/innen sensibilisieren kann. Indem die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung in der Sozialpädagogik maßgebliche Beachtung finden, werden für die Schüler/innen verstärkt Möglichkeiten eröffnet, neben Sach- und Methodenkompetenzen auch Selbst- und Sozialkompetenzen in der Schule auszubilden.⁸⁹

⁸⁹ Diese Unterscheidung geht auf Roth zurück, welcher die Begriffe in Analogie zu White, einem amerikanischen Motivationspsychologen, ins Deutsche überführte (Nieke 2008, 102). Sachkompetenz beschreibt hier die Fähigkeiten und Kenntnisse innerhalb eines Fachgebietes. Die Methodenkompetenz bezieht sich auf den persönlichen Umgang mit Informationen, deren Anwendung und Transformation auf spezifische Gegebenheiten und die Wahl von Strategien, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Becker, 2008, 43). Selbstkompetenz beschreibt die Fähigkeit

Dabei ist es für eine zufriedenstellende Kooperation von zentraler Bedeutung, dass sich die beiden Ressorts Schule und Jugendhilfe in ihren fachlichen Hintergründen und Zuständigkeiten begegnen, gemeinsame Ziele und Haltungen entwickeln und Vereinbarungen zu Arbeitsabläufen treffen, um Missverständnissen und unausgesprochenen Erwartungen aktiv zu begegnen. Inwieweit Schulsozialarbeit dazu beitragen kann, eine verbindungsfördernde Kommunikationskultur in der Schule zu etablieren und welche Vorteile dies für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern brächte, wird, wie bereits erwähnt, im 8. Kapitel dieser Arbeit näher erläutert. Darauf vorbereitend, wird im Folgenden erst einmal das dem zugrunde gelegte Konzept der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg vorgestellt, um zu veranschaulichen, welche Freiheitsräume durch eine empathische Grundhaltung für die jeweiligen Individuen bzw. deren Umfeld entstehen können.

eines Individuums, im Einklang mit sich Entscheidungen zu treffen und Ziele zu stecken, sowie regelmäßig zu überprüfen, inwieweit die Strategien zur Bedürfniserfüllung beitragen (Becker, 2008, 43). Und Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, mit anderen zu interagieren mit einem Bewusstsein darüber, wie der eigene Verantwortungsbereich beschaffen ist, und wo der der anderen liegt (Becker, 2008, 43).

7. „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Marshall B. Rosenberg

7.1 Über den Hintergrund Marshall Rosenbergs

Marshall Rosenberg wuchs in einem Viertel Detroits auf, in welchem er zum einen häufig Gewaltverhalten beobachten, und zum anderen, auch aufgrund seiner jüdischen Herkunft, selbst Erfahrungen im Umgang mit Gewalt machte (Rosenberg 2009, 221). Nach einem Studium und anschließender Promotion in Psychologie, sowie einem weiteren Studium in vergleichender Religionswissenschaft, entwickelte er, inspiriert durch den psychotherapeutischen Ansatz Carl Rogers⁹⁰ und im Hinblick auf zwei Fragestellungen, das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg 2009, 221):

„Was geschieht genau, wenn wir die Verbindung zu unserer einfühlsamen Natur verlieren und uns schließlich gewalttätig und ausbeuterisch verhalten? Und umgekehrt, was macht es manchen Menschen möglich, selbst unter den schwierigsten Bedingungen mit ihrem einfühlsamen Wesen in Kontakt zu bleiben“ (Rosenberg 2009, 21)?

Rosenberg wandte sein Konzept in den sechziger Jahren innerhalb staatlich geförderter Projekte zu Mediation und Vermittlung von Kommunikationsfähigkeiten an, woraus weitere Erfahrungen und Verfeinerungen des Konzeptes erwuchsen (Rosenberg 2009, 221).

1984 schließlich gründete er das „Center for Non Violent Communication“ (CNVC) und wurde dort Leiter des Trainingsbereiches einer zunehmend internationalen Organisation mit dem Ziel, lebensbereichernde Systeme und Zusammenschlüsse zu fördern. Dabei arbeitet Rosenberg und sein Team in unterschiedlichen Ländern, sowohl präventiv als auch unterstützend in bereits bestehenden Konfliktsituationen, innerhalb von „... Schulen, Unternehmen, Gesundheitsorganisationen, Gefängnissen, Gemeinschaften und Familien ...“ (Rosenberg 2009, 219). Daraus erwuchsen dauerhafte Kontakte der Organisation in 30 Länder, wobei Rosenberg besonderes Augenmerk auf die Entwicklung von Programmen zur Förderung des Friedens in Kriegsgebieten legt.⁹¹

⁹⁰ Rosenberg arbeitete mit Rogers zu der Zeit zusammen, „... als er die Komponenten einer positiven zwischenmenschlichen Beziehung erforschte“ (Rosenberg 2009, 17).

⁹¹ So in: „... Ruanda, Burundi, Nigeria, Malaysia, Indonesien, Sri Lanka, Sierra Leone, dem Mittleren Osten, Kolumbien, Serbien, Kroatien und Nordirland Auf Einladung der Unesco hat das CNVC-Team in Serbien zehntausende von Schülern und Lehrern ausgebildet. Die

7.2 Das Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“

„Worte sind Fenster oder sie sind Mauern.“⁹²

„Gewaltfreie“ oder auch „Einfühlsame Kommunikation“ ist ein handlungsorientierter Kommunikationsansatz, dessen zentrales Anliegen in der Beförderung zwischenmenschlicher Interaktionen, welche auf die Bedürfnisbefriedigung aller Beteiligten ausgerichtet sind, liegt. Indem jede Interaktion auf Kommunikation basiert und die Sprache hierin ein entscheidendes Instrument zur detaillierten Verständigung darstellt, nimmt sie erheblichen Einfluss darauf, wie eine Situation verläuft.

In der Art und Weise des Sprachgebrauchs spiegeln sich subjektive Theorien, Kategorien, Haltungen und Einstellungen wider, nach welchen die individuellen Handlungen ausgerichtet werden. An dieser handlungsleitenden Funktion von Sprache setzt die „Gewaltfreie Kommunikation“ an, indem sie ein Bewusstsein über Gefühle, sowie dahinter liegender Bedürfnisse und damit einen direkten Kontakt der Sprechenden, zu dem, was sie brauchen und möchten, anregt (Rosenberg 2009, 23). Mit dem Blick darauf, dass das Kommunikationsverhalten entscheidend von Gefühlen und Bedürfnissen der Beteiligten bestimmt ist, steigt die Wahrscheinlichkeit der Interagierenden, im Einklang mit den Beweggründen Anderer, das zu erreichen, was ihrem Leben zuträglich ist.

Eine Sprache, die an Gefühlen und Bedürfnissen orientiert ist, spricht die Individuen in ihren Gemeinsamkeiten an und fördert so Verbindung, Verständnis und Mitgefühl, sowie Autonomie und gegenseitige Rücksichtnahme, indem den Kommunizierenden bewusst ist, dass ihr „eigenes Wohlergehen und das Wohlergehen anderer Menschen ein und dasselbe sind“ (Rosenberg 2009, 185).

Als die Erben einer Sprache, die „Machteliten in dominanzorientierten Gesellschaftsformen diente“ (Rosenberg 2009, 191)⁹³, stehen wir vor der Herausforderung, diese so nutzbar zu machen, dass sie fruchtbare Zusammenarbeit und individuelles, sowie gemeinsames Wachstum fördert und uns ein Fenster darstellt, durch welches persönliche Möglichkeiten und Verbindungen klar sichtbar werden. Wie dies aus der Perspektive der

israelische Regierung hat GFK offiziell anerkannt und bietet nun in hunderten Schulen entsprechende Trainings an“ (Rosenberg 2007, 172).

⁹²

Auszug aus einem Gedicht von Ruth Bebermeyer zit. n. Rosenberg 2009, 18.

⁹³

Darin sei auf die lange Zeit bestehende Ständegesellschaft und dessen nach Klassen getrenntes Berechtigungswesen verwiesen, welches nicht unwesentlich durch kirchlichen Einfluss gestützt wurde.

„Gewaltfreien Kommunikation“ im Einzelnen umgesetzt werden kann, wird im Folgenden näher erläutert.

7.2.1 Grundannahmen

7.2.1.1 Allgemeingültige, menschliche Bedürfnisse

Marshall B. Rosenberg geht davon aus, dass es eine Reihe von universellen Bedürfnissen gibt, die das Handeln jedes Menschen auf seine Art und Weise motivieren (Rosenberg 2009, 74). Sie „beziehen sich auf das, was uns physisch, emotional, geistig, sozial und spirituell unterstützt“ (Hart u.a. 2006, 48).⁹⁴ Mit den Worten Rosenbergs: „Da Menschen überall die gleichen Bedürfnisse haben, ist es möglich, zu verstehen, was Menschen motiviert, selbst wenn ihre Lebensstile, ihr Glaube und ihre Sprache sehr unterschiedlich sind und selbst wenn wir nicht mit ihren Handlungen einverstanden sind“ (Hart u.a. 2006, 48).

D.h. im uns allen gemeinsamen Streben, Bedürfnisse zu erfüllen, wählen wir unterschiedliche Strategien, und Herangehensweisen. Dabei bilden die persönliche Wahrnehmung, sowie Erfahrungen und Lebensleitlinien eine Ausgangsbasis dafür, welche Strategien gewählt werden. Wenn die Handlung eines anderen im Kontrast mit eigenen Einstellungen und Werten steht, kann sie doch in ihrer Absicht ein Bedürfnis zu erfüllen, nachvollzogen und so auf eine menschliche Gemeinsamkeit bezogen werden, was den Weg ebnet, auch dort eine Verbindung herzustellen, wo unterschiedliche Ansichten und Fremdartigkeit unüberwindbar scheinen.

7.2.1.2 Allem Handeln liegt der Wunsch zu Grunde, das Leben zu bereichern

Eine weitere grundlegende Annahme liegt darin, dass jede Handlung auf eine wohlwollende Absicht des Handelnden zurückgeführt werden kann (Hart u.a. 2006, 44). Die Autoren Hart und Kindle Hodson beschreiben dies als unsere „Natur zu geben“ (Hart u.a. 2006, 44). Denn jede Handlung als eine Entscheidung

⁹⁴ Eine Auflistung der als grundlegend benannten Bedürfnisse ist in Anhang 2 zu finden.

stellt jeweils die in diesem Moment „beste“ Strategie dar, sein eigenes und/oder das Leben anderer zu bereichern (Rosenberg 2009, 153).

Diese lebensbejahende Kraft kann in jeder Handlung gefunden werden, mal mehr, mal weniger offensichtlich.

So kann eine Mutter, die ihrer Tochter eine Ohrfeige erteilt und mit den Worten anschreit: „Was fällt dir eigentlich ein, in diesem Ton mit meiner Freundin zu reden? Nicht nur, dass ich mich dafür schämen muss – vor allem dir sollte es leid tun!“, ihre gewählte Strategie, um mit ihren starken Gefühlen umzugehen, später vielleicht bedauern. Doch war es in diesem Moment der für sie effektivste Weg, ihrem Verlangen nach gegenseitiger Achtung und Respekt, sowie der Wahrung für sie wichtiger Beziehungen, nachzugehen.

An dieser Stelle wird nicht die Strategie, sondern die Absicht betrachtet, in der ein Bedürfnis erfüllt werden wollte, um das Leben angenehmer zu machen, was nicht bedeutet, dass ersteres in der „Gewaltfreien Kommunikation“ keine Beachtung findet. Ganz im Gegenteil wird hier ein zentrales Themengebiet angeschnitten, indem es um die Übernahme der Verantwortung von Gefühlen geht, worauf im Punkt 7.2.2.3 noch eingegangen werden wird. Doch soll hier festgehalten werden, dass die Mutter grundlegend in lebensbereichernder Absicht gehandelt hat – für sie war es in diesem Moment die beste, ihr zur Verfügung stehende Strategie, ihre Bedürfnisse zu erfüllen. Wenn es nicht so wäre, hätte sie anders gehandelt.

Ein weiterer Aspekt, worin der jedem Mensch gemeinsame Wunsch, das Leben zu bereichern, begründet liegt, ist das basale Bedürfnis nach Beziehungen innerhalb einer Gemeinschaft, wonach die Erfüllung der Bedürfnisse anderer ebenso in gewissem Maße ein eigenes Bedürfnis sein kann. Danach ist auch eine egoistische Person am Wohlergehen anderer interessiert. Denn die Freude beim freiwilligen Schenken, einem Geben von Herzen, ohne der Absicht, den anderen in eine Schuld zu bringen, ist in sofern auch ein intensiver Genuss des Bekommens, wenn der Beschenkte voll und ganz nehmen kann. Jemandes anderen Leben zu bereichern, bereitet Gefühle, die auch das eigene Leben verschönern, was wiederum zum Bereiten weiterer Geschenke motiviert. Es entsteht eine Dynamik des gegenseitigen Wohlwollens. In diesem Sinne formulierte Erich Fromm:

„Geben impliziert auch, das Gegenüber zu einer gebenden Person zu machen, und dass beide die Freude darüber teilen, was sie für das Leben getan haben. Im Akt des Gebens liegt der Ausdruck meiner Lebendigkeit“ (Fromm zit. n. Hart u.a. 2006, 45).

Die immense Kraft aus dem Geben von Herzen, sowie die grundlegende lebensfördernde Absicht jedes Individuums, wird von Rosenberg auch als das „Herz der Gewaltfreien Kommunikation“ gefasst (Rosenberg 2009, 19), da hier eine Betrachtungsweise auf zwischenmenschliche Handlungen und Beziehungen eingenommen wird, die eine ressourcen-, statt einer problemorientierten Zuwendung hervorbringt und damit Verbindung und Vertrauen fördert, statt über Analysen, Bewertungen und Urteile Distanz zu schaffen. Wie genau darin die Verwendung von Sprache verbindend oder trennend wirken kann, wird nachfolgend zunächst mit der Darstellung „lebensentfremdender Kommunikation“ nachgezeichnet.

7.2.1.3 Die entfremdende Macht der Sprache

Der Begriff „lebensentfremdende Kommunikation“ bezieht sich auf die Verwendung sprachlicher Mittel, welche die Einfühlung sowohl in die eigenen, als auch in die Intentionen des Gegenüber erschweren oder verhindern (Rosenberg 2009, 35). Dabei wirken diese insofern lebensentfremdend, als das der natürliche Kommunikationsfluss blockiert wird, indem die grundlegenden, wohlwollenden, und lebensfördernden Absichten sprachlich überdeckt werden, was die schöpferische Kraft der lebendigen zwischenmenschlichen Begegnung schmälert.

Einen entscheidenden Anteil daran schreibt Rosenberg moralischen Urteilen zu, die ein Individuum dann abgibt, wenn seine Werturteile als durch Erfahrung entstandene Lebensmaxime, von anderen nicht geteilt werden⁹⁵. In Form von „Du bist...“ überträgt es seine eigenen Werte und Bedürfnisse auf das Handeln von anderen. Das ``Du`` wird im Ergebnis davon auf subjektive Kategorien reduziert,

⁹⁵ Werturteile sind von moralischen Urteilen darin zu unterscheiden, als das sie keine intersubjektive Gültigkeit beanspruchen, sondern als lebensdienlich empfundene Richtlinien eines Individuums fungieren. So kann es beispielsweise Wert auf Ehrlichkeit, respektvollen Umgang, Zuverlässigkeit usw. legen (Rosenberg 2009, 36).

typisiert, bewertet, beurteilt, kritisiert oder beschuldigt (Rosenberg 2009, 36). Schuld-, Scham- oder Angstgefühle im Gesprächspartner können schnell das Ergebnis dieser Du-Botschaften sein, indem der Fokus darauf gerichtet ist „... zuzuordnen, zu analysieren und Ebenen des Fehlverhaltens zu identifizieren, als darauf, was wir und andere brauchen und nicht bekommen“ (Rosenberg 2009, 35). Unabhängig davon, wie explizit moralische Urteile ausgedrückt werden, sie blockieren Wohlwollen und Einfühlsamkeit und führen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Abwehr und Widerstand bei genau den Menschen, deren Verhalten als bedeutsam empfunden wird, worin eine gewisse Tragik dieser Auswirkungen wurzelt (Rosenberg 2009, 36).

Daneben sind das Anstellen von Vergleichen und das Ausüben von Kritik weitere Formen von Werteübertragungen und Beurteilungen, die den Kontakt der Kommunizierenden zu den dahinter liegenden Ressourcen und positiven Gehalten erschwert.⁹⁶

Eine anderer, Zweig lebensentfremdender Kommunikation, liegt im Leugnen von Verantwortung (Rosenberg 2009, 38). Dies bezieht sich darauf, dass jeder psychisch gesunde Mensch für seine Gedanken, Gefühle und Handlungen verantwortlich ist, indem in jedem Moment eine Wahl besteht, welche Gedanken gedacht, welche Gefühle wie bewertet, welche Inhalte und Botschaften im Gespräch gehört werden und welches Verhalten dem als Antwort gegeben wird.⁹⁷ Die Wahlmöglichkeit ist umso größer, je stärker die Fähigkeiten zu Reflexion und Beobachtung ausgebildet sind. Dabei verschleiert das im Sprachgebrauch weit verbreitete Wort ``müssen`` die persönliche Verantwortung, indem es die eigentlichen Beweggründe der Handlungen verdeckt. Die Verwendung des Wortes ``müssen`` birgt in sich, die Gründe für das eigene Verhalten, äußeren Umständen zuzuschreiben und dabei die der Handlung zugrunde liegenden Gefühle und

⁹⁶ Bspw. Eine Lehrer/in: „Beim letzten Mal ist es um einiges besser gelaufen. Deine Argumentation ist an vielen Stellen nicht nachvollziehbar und auch an deinem Ausdruck solltest du noch arbeiten.“ Der angesprochene Schüler ist dann zum einen nicht mit dem in Kontakt, was er in der Arbeit geleistet hat. Zum anderen kann er die wohlwollenden Absichten der Lehrerin, ihm zur Wahrnehmung seiner Wachstumschancen zu verhelfen, nicht hören und ist im Zuge des kritisierenden, vergleichenden Feedbacks auch selbst weniger motiviert, sich dem in seinem Interesse zuzuwenden.

⁹⁷ Hier ist die Möglichkeit angesprochen, sich gedanklich an den Mängeln und Fehlern des anderen oder an den eigenen Unzulänglichkeiten festzuhalten oder einen reflektierenden Blick darauf zu wenden, welche Wahrnehmungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten die als unangenehm empfundenen Handlungen oder Zustände hervorbringen.

Bedürfnisse zu verschleiern. Diese Taktik wirkt lebensentfremdend, indem sie einen aufrichtigen, direkten und reflektierenden Kontakt des Individuums mit sich selbst und damit auch eine Weiterentwicklung in der Wahl von Strategien zur Erfüllung der Bedürfnisse, blockiert, was Rosenberg in verschiedene Rechtfertigungskategorien unterteilt (Rosenberg 2009, 38 f).⁹⁸ Im Zuge dessen empfiehlt Rosenberg das ``ich muss`` in ein „Ich entscheide mich ... weil mir wichtig ist, ...“ umzuformulieren (Rosenberg 2009, 40).

Da das ganze Leben aus Entscheidungen besteht, ist es von ungemeiner Bedeutung, beim Treffen dieser Entscheidungen, bewusst zu reflektieren und wachsam zu sein für unerfüllte Bedürfnisse, die möglicherweise neue Entscheidungen, im Sinne neuer Strategien erfordern. In jedem Moment verantwortlich zu handeln, sich offen zu seinen Entscheidungen zu bekennen und Veränderungen dort vorzunehmen, wo es nötig ist, erfordert Konsequenz und Ehrlichkeit, was gerade im Durchbrechen von Gewohnheiten und tradierten Abläufen eine große Herausforderung darstellen und sehr schmerzhaft sein kann.⁹⁹ Doch erwachsen aus diesen selbst geleiteten Errungenschaften, Erfahrungen, die das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz nachhaltig stärken, indem das Individuum in der kommunikativen Auseinandersetzung ein Wissen darüber entwickelt, wie es seinen Gefühlen und Bedürfnissen entsprechend für sich sorgen kann, ohne beteiligte Personen in deren Bedürfnissen zu verletzen. Damit geht auch ein Wissen einher wo die Grenzen der eigenen Wirksamkeit im Handeln der anderen, bzw. wo die Grenzen der Wirksamkeit der anderen im eigenen Handeln liegen.

⁹⁸ Rosenberg führt hier das ``müssen`` zum Ersten in Bezug auf hierarchisch begründete Zwänge auf. Daneben benennt er „Vage, unpersönliche Mächte ... Unser Zustand, eine Diagnose, die persönliche oder psychologische Geschichte ... (,) Gruppendruck ... (,) Institutionelle Politik, Regeln, Vorschriften ... (,) Geschlechterrollen, soziale Rollen oder Altersrollen ... (und) Unkontrollierbare Impulse“ (Rosenberg 2009, 38 f). Beispiele für diese Arten, Verantwortung zu überdecken sind in Anhang 3 zu finden.

⁹⁹ Rosenberg verwendet an anderer Stelle ein Beispiel, indem ihm eine Frau entgegnete: „Aber es gibt Dinge, die man tun muß, ob es einen gefällt oder nicht.“ Auf die Frage Rosenbergs, was sie denn tun „müsse“, antwortete sie, dass es zu ihren Pflichten gehöre, für die Familie zu kochen: „Ich hasse kochen! Ich hasse es leidenschaftlich, aber ich habe es jeden Tag die letzten zwanzig Jahre getan, auch wenn mir hundeelend war ...“. Nach dem Seminar entschied sich die Frau, Verantwortung für ihre Gefühle zu übernehmen und besprach mit ihrer Familie, dass sie ab nun nicht mehr bereit sei, jeden Tag zu kochen. Ihre herangewachsenen Kinder besuchten später ebenfalls ein Seminar bei Rosenberg und er erkundigte sich, welche Wirkung die Meldung der Mutter auf sie hatte. Diese entgegneten, dass sie es als Erleichterung empfanden, da die Mutter nun nicht mehr bei jeder Mahlzeit klagte (Rosenberg 2009, 39 f).

Angelehnt daran, stimmt Rosenberg mit dem französischen Journalisten George Bernanos überein, dass es nicht „Zerstörungstechniken“ und „Grausamkeit“ sind, die die Lebensgrundlage der menschlichen Spezies schmälern, sondern die „... Schwäche, der Mangel an Verantwortung im modernen Menschen, seine ... unterwürfige Akzeptanz einer jeden Anordnung von oben.“ Danach gibt es „... keine Anzeichen dafür, daß Rebellen, Menschen, die sich nicht unterwerfen, die sich nicht klein kriegen lassen, in zunehmender Anzahl auf der ganzen Welt zu finden sind, sondern eher, dass es eine konstant steigende Zahl von gehorsamen, schwachen Menschen gibt“ (Bernanos, zit. n. Rosenberg 2009, 40).

Neben moralischen Urteilen, Vergleichen, Kritik, Diagnosen und dem Leugnen von Verantwortung benennt Rosenberg weiterhin das Stellen von Forderungen als eine Form lebensentfremdender Kommunikation.

Ein Individuum kann im Streben, seine Bedürfnisse zu erfüllen, andere darum bitten, das zu tun, was sein Leben, entsprechend der Bedürfnisse, verschönern würde. Es kann jedoch nicht von anderen erwarten, dass sie diese Bitten erfüllen. An dieser Stelle unterscheidet sich eine Bitte von einer Forderung, wenn demjenigen, der dem Anliegen des Bittenden nicht nachkommt „Schuldzuweisung oder Strafe“ droht (Rosenberg 2009, 41). Werden Forderungen gestellt, leugnet der Fordernde seine Verantwortung, Strategien zur Erfüllung seiner Bedürfnisse zu wählen, indem er die Handlungen anderer für sein Wohlbefinden verantwortlich macht. Der manipulative Charakter von Forderungen kann das Gegenüber dazu bringen, der im eigentlichen Sinne dringenden Bitte nachzukommen. Doch hemmt eine fordernde Bitte das Wohlwollen des anderen, dieser zu entsprechen, da er kaum eine Wahlmöglichkeit suggeriert bekommt aus der heraus eine von innen motivierte, freudige Zuwendung oder Veränderung entspringen könnte (Rosenberg 2009, 99). Indem der fordernd Gebetene nicht oder kaum Einsicht in die dahinter liegende Absicht der Bitte bekommt, dafür jedoch Einsicht in das, was passiert, wenn er dieser nicht nachkommt, begünstigt dies das Aufkommen von Pflichtgefühlen oder Widerstand. Werden demnach Forderungen auf der Grundlage von ``wer verdient was`` legitimiert, dann wirkt sich dies hemmend auf einen gegenseitig bereichernden, einfühlsamen Kommunikationsfluss aus (Rosenberg 2009, 41):

„Ich bin davon überzeugt, dass es in unserer aller Interesse liegt, dass Menschen sich ändern, aber nicht um Strafen zu entgehen, sondern weil sie sehen, dass

eine Veränderung ihnen selbst nutzt. Die meisten von uns sind mit einer Sprache aufgewachsen, die uns ermuntert, andere in Schubladen zu stecken, zu vergleichen, zu fordern und Urteile auszusprechen, statt wahrzunehmen, was wir fühlen und was wir brauchen“ (Rosenberg 2009, 41).

Die Sprache als Spiegel der subjektiven Wirklichkeit, spielt nach Rosenberg eine entscheidende Rolle (Rosenberg 2009, 22). Als Medium zum Ausdrücken von Gedanken und Deutungsmustern und im Verwenden von Begriffen, die in ihrer Bedeutungskonstruktion einer ständigen, subjektiven Koordinations- und Assoziationsarbeit entspringen, ist Sprache sowohl das Ergebnis, als auch Einfluss gebender Faktor in der Wahrnehmungstätigkeit eines Individuums und damit auch in dessen Wirklichkeitskonstruktion¹⁰⁰: „Sobald ich die Überzeugung nähre, in welchem Ausmaß auch immer, dass es so etwas gibt wie „rücksichtsloses Handeln“ oder „pflichtbewusstes Handeln“ oder einen „gierigen Menschen“ oder einen „anständigen Menschen“, dann trage ich zur Gewalt auf diesem Planeten bei“ (Rosenberg 2009, 165 f).

Statische Verallgemeinerungen, Analysen, Urteile etc. gehen an der Komplexität des Lebens vorbei, indem sie den Anspruch erheben, zu erfassen, wie etwas ist, womit die Wahrnehmung auf eben dies reduziert wird. Gefühle und Bedürfnisse hingegen sind Ausdruck einer Lebenskraft, die nach optimaler Entfaltung strebt, womit sie sich sowohl Berechnung, Kontrolle und Kalkulation weitgehend entziehen, als auch Monotonität und Einseitigkeit konträr gegenüber stehen.

In diesem Sinne kommt Rosenberg zu dem Schluss: „Depression ist die Belohnung fürs brav sein“ (Rosenberg 2009, 92). Aus der dauerhaften Unterordnung durch Manipulation über Angst-, Schuld- und Schamgefühle, kann ein Individuum den Kontakt zu dem verlieren, was es fühlt und braucht und es wird depressiv, wenn es nicht bekommt, was es braucht, weil es nicht weiß, welche Bedürfnisse unerfüllt sind und demnach auch nicht, was es tun oder erbitten kann, um sich diese zu erfüllen (Rosenberg 2009, 92).¹⁰¹

¹⁰⁰ Hier sei noch einmal auf Ruth Bebermeyer verwiesen: „Worte sind Fenster oder sie sind Mauern“ (Bebermeyer zit. n. Rosenberg 2009, 18).

¹⁰¹ Für diesen Zustand hält der Markt eine Menge Produkte zur Ersatzbefriedigung bereit, die noch einmal davon abhalten, sich mit dem eigentlichen Verlangen auseinanderzusetzen.

7.2.2 Die vier Komponenten in der Gewaltfreien Kommunikation

Nachdem vorangehend dargestellt wurde, welche sprachlichen Elemente Einfühlsamkeit und damit ein lebensbereicherndes Geben und Nehmen blockieren, soll nun erläutert werden, wie anhand von vier Komponenten im Hören und Senden von Nachrichten lebensfördernde, zwischenmenschliche Interaktion begünstigt werden kann.

7.2.2.1 Die erste Komponente – „Beobachten ohne zu bewerten“

Die Grundlage einer möglichst störungsfreien Kommunikation liegt in der sachlichen Darstellung des Inhalts, bzw. des Anliegens. Diese Intention, wertfrei darzustellen, was wahrgenommen wurde, verweist jedoch nicht darauf, völlig auf Wertungen zu verzichten, sondern lediglich, scharf zu trennen, zwischen dem, was wahrgenommen wurde und der damit in Zusammenhang stehenden, persönlichen Meinung (Rosenberg 2009, 45).

Je konkreter ein Individuum formulieren kann, auf was es sich bezieht, umso höher sind die Chancen, dass sein Gegenüber den Sachverhalt nachvollziehen und sich darauf einstimmen kann (Rosenberg 2009, 45). Die sachliche Art und Weise der Darstellung ist hier von zentraler Bedeutung, indem der Sprechende lediglich beschreibt, was er gesehen, gehört, erlebt hat, ohne dies zu interpretieren oder zu bewerten (Rosenberg 2009, 25). Aus der Ich-Perspektive stellt die sprechende Person dar, was sie, bezogen auf einen konkreten Zeitrahmen und auf einen bestimmten Zusammenhang, wahrgenommen hat, wobei Rosenberg mit Bezug auf den Sprachforscher Wendell Johnson auf die Tücken der Sprache verweist, die „dazu einlädt, über Stabilität und Konstanten zu sprechen, über Ähnlichkeiten, Normalitäten und Arten ...“ (Johnson zit. n. Rosenberg 2009, 45). Dies erfordert ein Bewusstsein des Sprechenden über seine Verwendung von Sprache und Denken im Hinblick auf Etikettierungen, Kategorien und Deutungsmustern als Formen „statische(n)(r) Verallgemeinerungen“, was in sofern notwendig ist, um der allgegenwärtigen Komplexität und Vielseitigkeit alles Seienden in möglichst hohem Maße gerecht zu werden (Rosenberg 2009, 45).

Darin verweist die Psycholinguistin und Sprachwissenschaftlerin Birgitta Hogger auf den wertenden Einfluss des Adverbs „zu“, sowie „temporaler Adverbien wie:

immer, nie, jemals, jedes Mal, häufig, oft, selten“ (Hogger 2009, 16). Auch bestimmte Adjektive und Verben implizieren nach Hogger eine Wertung, so beispielsweise die Worte: „scheußlich, hässlich, ... faulenzen, trödeln“ (Hogger 2009, 16). Weiterhin schreibt sie dem Hilfsverb „sein“ eine enorm feststellende und verallgemeinernde Wirkung zu, worin ihrer Ansicht nach der Eindruck von Unveränderbarkeit vermittelt wird.¹⁰²

Den Unterschied zwischen einer bewertenden und einer reinen Beobachtung soll folgendes Beispiel noch einmal veranschaulichen:

- ‚Ständig kommst du zu spät!‘
- ‚Es ist jetzt 15 Minuten nach eins und wir waren für ein Uhr verabredet. Es ist jetzt das dritte Mal in dieser Woche, dass du dich bei unseren Treffen verspätet‘.¹⁰³

7.2.2.2 Die zweite Komponente – „Gefühle wahrnehmen und ausdrücken“

So ist der nächste Schritt auf dem Weg zu einer einfühlsamen, authentischen Verständigung, die aus der Beobachtung entspringenden Gefühle aufzuspüren und auszusprechen, d.h. im Sinne Rogers, auf der Basis von „Kongruenz“ zu kommunizieren (Hogger 2009, 4).

Die Entwicklung eines Gefühlsbewusstseins ist ein Prozess der ständigen, aufmerksamen Selbsteinfühlung, die nötig ist, um Gefühle, die stark ineinander bzw. mit Gedanken vermischt und verwoben sind, einzeln betrachten und benennen zu können.

In diesem Sinne verweist Rosenberg auf die Tendenz, innerhalb des Sprachgebrauchs das Wort „fühlen“ zu benutzen, ohne dabei ein Gefühl auszudrücken (Rosenberg 2009, 60). Beispielsweise ist der Ausspruch: ‚Ich fühle mich belogen.‘ oder: ‚Ich habe das Gefühl, dass du mich belügst.‘ kein Ausdruck

¹⁰² Als Beispiele benennt sie unter anderem: „Der Baum ist krank.“, „Anna ist immer faul.“, „Die Aufgabe ist zu schwierig/zuletzt leicht“ (Hogger 2009, 17).

¹⁰³ Wird eine Beobachtung mit einer Bewertung vermischt, ist es wahrscheinlich, dass der Betreffende auf der Beziehungsebene Kritik hört, anstatt wahrzunehmen, worauf der Sprechende hinweisen möchte (Rosenberg 2009, 45). Pauschalisierungen und Bewertungen führen danach häufig zu Widerstand (Rosenberg 2009, 51) statt Nähe und Bedürfniserfüllung zu fördern.

von einem Gefühl. Stattdessen wird hier ein Gedanke artikuliert, dem die Formulierung entsprechen würde: ‚Ich denke, dass du mich belügst.‘

Weiterhin stellt Rosenberg heraus, dass Worte wie „dass, wie, als ob“, sowie Personalpronomen, oder „Namen und Hauptwörter, die sich auf Menschen beziehen“ eher „Gedanken, Einschätzungen und Interpretationen“ zur Schau tragen (Rosenberg 2009, 60 ff).¹⁰⁴ Auch unkonkrete Aussagen wie: „Ich fühle mich gut“ oder „schlecht“, sind für den Zuhörenden in Hinblick auf ein einführendes Verständnis wenig erleuchtend (Rosenberg 2009, 62) und eher ein Zeichen dafür, dass der Sprechende seine Gefühle nicht klar benennen möchte oder kann.

Die Wahrnehmung der eigenen Verletzlichkeit und die Offenbarung dieser im Ausdruck von Gefühlen, unterliegen dem Anspruch, bei sich selbst zu bleiben, sich selbst zu fühlen, ohne andere für diese Gefühle verantwortlich zu machen (Rosenberg 2009, 67).

Entgegen der kulturell vorherrschenden Tendenz, Gefühle nur bedingt zu offenbaren (Hogger 2009, 19), kann dann das Zeigen der Verletzlichkeit sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch, als auch im Umgang mit Konfliktsituationen eine Hilfe darstellen, zwischenmenschliche Barrieren zu überwinden (Rosenberg 2009, 65), wenn klar ist, dass die Gefühle ein wichtiger, Handlungsleitender Spiegel erfüllter oder unerfüllter Bedürfnisse sind, wo es weder positive, noch negative Gefühle gibt.

Wenn Einsicht darin besteht, dass jedes Gefühl seinen Wert hat, indem unangenehme Gefühle aufzeigen, wo Bedürfnisse nicht erfüllt sind und welche Strategien Veränderungsbedarf aufweisen, während angenehme Gefühle darauf hinweisen, welche Strategien erfolgreich sind, Bedürfnisse zu erfüllen (Rosenberg 2009, 152), ist der Weg, Verantwortung für die Gefühle zu übernehmen, geebnet. Das Individuum steht dann vor der Aufgabe, den Einsichten in sich selbst gemäß zu kommunizieren und zu handeln, d.h. auch auf praktischer Ebene Verantwortung für seine Gefühle zu übernehmen.

¹⁰⁴

Beispiele hierfür:

1. ‚Ich fühle mich wie das fünfte Rad am Wagen.‘
2. ‚Ich fühle mich, als ob hier gerade jeder gegen mich ist.‘
3. ‚Ich habe das Gefühl, wir waren hier völlig überflüssig.‘, ‚Ich habe das Gefühl, es ist aussichtslos.‘
4. ‚Ich habe das Gefühl, Marias` Eltern stecken in Schwierigkeiten.‘

Auf diesem Weg arbeitet dieses innere ``Navigationssystem`` äußerst zuverlässig, sobald ihm reflektierte Beachtung geschenkt wird. Ist sich ein Individuum seines natürlichen Geschenkes bewusst, dann kann es dieses auch ohne Vorbehalt in die sprachliche Kommunikation einbeziehen. Unterdessen empfindet jeder Mensch Gefühle, sodass im Ausdrücken der eigenen Verletzlichkeit eine menschliche Gemeinsamkeit angesprochen wird, die Misstrauen und Distanz erweicht (Rosenberg 2009, 73; 135). In der Offenbarung von Gefühlen wird der Zuhörende angeregt, präsent zu sein, sich mit den Worten des Sprechenden zu verbinden und sich dort einzufühlen, woraus ein persönlicher, vertrauensvoller Kontakt entstehen kann, der Einsicht, Anteil- und Rücksichtnahme, sowie mitmenschliches Wohlwollen begünstigt, was auch daher rührt, dass Gefühle subjektiv sind und somit keine Anknüpfungspunkte für Verurteilungen und Bewertungen bieten.

7.2.2.3 Die dritte Komponente – „Verantwortung für unsere Gefühle übernehmen“

Wie bereits angeschnitten, weisen die Gefühle auf erfüllte oder unerfüllte Bedürfnisse hin, worin das Maß bedürfnisgerechten Handelns auch das Maß der Übernahme der Verantwortung der Gefühle darstellt. Darin macht Rosenberg drei Stadien aus:

Im ersten Stadium, der „emotionale(n) Sklaverei“, fühlt sich ein Individuum verantwortlich für die Gefühle anderer (Rosenberg 2009, 78). Am Wohlbefinden derer orientiert, bemüht sich eine Person in diesem Stadium Harmonie und Balance dort herzustellen, wo es nicht in seinem Kompetenzbereich liegt, weshalb es immer dann an schmerzhaften Grenzen stoßen wird, wenn es ihm nicht gelingt, angenehme Gefühle beim anderen zu erzeugen und dies seinen eigenen Fehlern und Unzulänglichkeiten zuschreibt (Rosenberg 2009, 78). Innerhalb dieser Außenorientierung steht das Individuum nicht in Kontakt zu seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen, wonach nahe stehende Menschen auch schnell als Last empfunden werden können (Rosenberg 2009, 78).

Weiterhin spielen die Meinungen und Handlungen anderer in der Ausrichtung des eigenen Seins eine übergeordnete Rolle, indem sich eine Person in diesem

Stadium nicht nur für die Gefühle anderer verantwortlich fühlt, sondern auch andere für die eigenen Gefühle verantwortlich macht.

Im Falle von verletzenden Äußerungen reagiert diese dann mit „... Schuldgefühlen, aber auch mit Scham und Traurigkeit, wenn ... (sie) die wahrgenommenen Vorwürfe oder die Kritik als berechtigt ... (ansieht)“ (Hogger 2009, 20). Hingegen verspürt sie „Ärger, wenn ... (sie) Vorwürfe und Kritik für nicht berechtigt ... (hält)“ (Hogger 2009, 20). In beiden Fällen gelten die anderen als Verursacher der Gefühle, doch können diese nach Rosenberg lediglich als Auslöser betrachtet werden, da die eigentliche Ursache in unerfüllten Bedürfnissen der Person liegt, für deren Erfüllung allein sie selbst verantwortlich ist. Eine Person in diesem Stadium kann demnach nicht klar sehen, wo ihre Grenzen und wo die Grenzen anderer liegen.

Im zweiten Stadium, dem „rebellischen Stadium“, ist sich eine Person bewusst, wie viel es von seiner Lebensenergie kostet, sich den Gefühlen anderer zu verantworten: „Wenn wir merken, wie viel wir von unserem Leben versäumt und wie wenig wir auf den Ruf unserer inneren Stimme gehört haben, werden wir vielleicht wütend“ (Rosenberg 2009, 79). Aus der Neigung, „rebellische Kommentare“ abzugeben, wie: „Was hat das mit mir zu tun? Das ist nicht mein Problem!“, erhält dieses Stadium seine Bezeichnung (Rosenberg 2009, 79). An dieser Stelle hat eine Person gelernt, im Streben nach emotionaler Unabhängigkeit, Grenzen seiner Verantwortung wahrzunehmen, jedoch noch nicht, was es bedeutet für seine Bedürfnisse im Einklang mit den Bedürfnissen anderer, ein zu stehen (Rosenberg 2009, 79).

Dieser Schritt wird im dritten Stadium, der „emotionalen Befreiung“ getan, indem volle Verantwortung für die eigenen Absichten und Handlungen, aber nicht für die Gefühle anderer übernommen wird: „Zur emotionalen Befreiung gehört, dass wir klar aussprechen, was wir brauchen, auf eine Weise, die deutlich macht, dass uns die Bedürfniserfüllung anderer Menschen ebenso am Herzen liegt“ (Rosenberg 2009, 80).

Im Stadium der emotionalen Unabhängigkeit beziehen sich die Bedürfnisse nachvollziehbar auf die dahinter liegenden Gefühle, woraus hervor geht, dass eine andere Person wohl Gefühle auslösen, aber nicht deren Ursache sein kann; so

etwa in der Formulierung: „Ich fühle..., weil ich/mir ... brauche/wichtig ist“ (Rosenberg 2009, 69; 72).

Abschließend soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass die Bedürfnisse der an Kommunikation Beteiligten nicht in Konflikt miteinander stehen können, jedoch „Konflikte entstehen, wenn wir denken, dass es nur einen Weg oder eine Person gibt, um ein Bedürfnis zu erfüllen“ oder wenn ein Individuum wahrnimmt, dass es in der Erfüllung des einen, andere wichtige Bedürfnisse vernachlässigt (Hart u.a. 2006, 44).

Welchen Beitrag konkrete Bitten darin leisten können, den persönlichen Bedürfnissen, sowie denen anderer nachzukommen, wird im Folgenden beschrieben.

7.2.2.4 Die vierte Komponente – „Um das bitten, was unser Leben bereichert“

„Wenn wir die Bedürfnisse eines anderen Menschen hören und realisieren, wie wir dazu beitragen können, ihm bei der Erfüllung dieser Bedürfnisse zu helfen, dann empfinden wir oftmals, einen Impuls zu geben“ (Hart u.a. 2006, 46).

Sind bestimmte Bedürfnisse nicht erfüllt, kann dies so kommuniziert werden, dass Einfühlsamkeit und Wohlwollen und schließlich die Bereitschaft, eine Bitte zu erfüllen, im anderen entsteht. Wenn zunächst neutral geschildert wird, um welchen Sachverhalt es sich handelt im Sinne von, was beobachtet wurde, welche Gefühle daraus erwachsen, auf welche Bedürfnisse diese Gefühle hinweisen, dann hat die Bitte im Anschluss daran eine kraftvolle Grundlage, auf der sie steht.

Die Frage ist nun, was dazu beiträgt, „... daß bei anderen die Bereitschaft steigt, einfühlsam auf unsere Bitten zu reagieren“ (Rosenberg 2009, 87).

Rosenberg führt hier an, dass die Verwendung einer „positiven Handlungssprache“ Wirkung entfaltet, indem eine Person konkret die Handlungen anspricht, um die sie bittet, statt zu sagen, um was sie nicht bittet. Dies schafft auf beiden Seiten Klarheit und erzeugt weniger Widerstand bei demjenigen, der gebeten wird (Rosenberg 2009, 89).

Dies gilt auch für den Umgang mit sich selbst. Ein Ziel wird bspw. schneller erreicht, wenn vorher klar ist, wie das Vorhaben umgesetzt werden kann, statt festzulegen, was nicht dazu beiträgt, zum erwünschten Ziel zu gelangen.

In einer Bitte zunächst Beobachtung, Gefühle und Bedürfnisse darzulegen, eröffnet Einblicke in den Hintergrund der Bitte. Der Gebetene kann sich dabei in das Anliegen einfühlen und bekommt Gelegenheit, sich selbst damit zu verbinden. Im Verzicht darauf kann eine Bitte leicht wie eine Forderung klingen, die wiederum Distanz statt wohlwollende Nähe fördert (Rosenberg 2009, 94).

Auch andersherum bleibt der einfühlsame Kontakt geschmälert, wenn allein die mit der Bitte in Zusammenhang stehenden Beobachtungen, Gefühle und Bedürfnisse in der Erwartung ausgesprochen werden, dass der andere von sich selbst darauf schließt, worum er gebeten wird (Rosenberg 2009, 93).

Der Erfolg einer Bitte hängt demnach entscheidend von der Klarheit seiner Ausdrucksweise ab, was bedeutet, dass je bewusster der Fragende in dem ist, was er braucht, d.h. je definierter das Ziel seiner Bitte ist, er auch umso genauere Auskunft darüber erhält, wie andere zu dieser Bitte stehen und welche Gründe sie vielleicht davon abhalten, dieser nachzukommen.

Ist letzteres der Fall, hat der Bittende noch einmal die Möglichkeit, sich in das „Ja“ des „Nein“ einzufühlen, um eventuell eine weitere Möglichkeit ausfindig zu machen, in der die Bedürfnisse aller Beteiligten Platz finden.¹⁰⁵

Weiterführend stellt Rosenberg heraus: „Je mehr wir in der Vergangenheit anderen Vorwürfe gemacht, sie verdächtigt, bestraft oder ihnen Schuldgefühle aufgeladen haben, weil sie auf unsere Bitten nicht wunschgemäß reagierten, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass unsere Bitten jetzt als Forderungen wahrgenommen werden“ (Rosenberg 2009, 99). Gleichsam sind die Menschen, die bereits häufiger „... bestraft oder dazu gedrängt wurden, sich schuldig zu fühlen, weil sie nicht das getan haben, was andere von ihnen wollten, ...“ umso mehr dazu geneigt, „... diese Last in ihre weitere(n) Beziehungen hinein(zu)tragen und in jeder Bitte eine Forderung (zu) hören“ (Rosenberg 2009, 99). Demnach kann es notwendig sein, sich nach dem Aussprechen einer Bitte zu

¹⁰⁵ Hier beschreiben die Autoren Hart und Kindle Hodson jedes ``Nein`` als ein ``Ja`` zu etwas anderem (Hart u.a. 2006, 104).

vergewissern, dass diese auch als solche und nicht als Forderung aufgefasst wurde. Dies kann in dem Wunsch artikuliert werden, dass der andere noch einmal in seinen Worten wiedergibt, was er gehört hat, worin es nach Rosenberg, hilfreich ist, deutlich zu machen, „... daß wir nicht ihre Aufmerksamkeit testen, sondern überprüfen wollen, ob wir uns verständlich ausgedrückt haben“ (Rosenberg 2009, 96). Ist jemand nicht bereit, darauf einzugehen und erwidert: „Glaubst du vielleicht ich bin taub? Oder: „Hör auf mit deinen Psycho-Spielchen.“, ist es eventuell angebracht, den beiderseitigen Nutzen und den Hintergrund der Bitte erneut darzulegen (Rosenberg 2009, 96). Gewaltfrei und einfühlsam zu bitten, erfordert ein Bewusstsein über die eigenen Bedürfnisse und Ziele unter der Maxime, dass andere nur dann der Bitte entsprechen, wenn sie es selbst möchten.

Zusammenfassend beschreiben die vier Komponenten der „Gewaltfreien Kommunikation“ Möglichkeiten, den Kommunikationsfluss zu dynamisieren, indem sich eine Person in einer Weise mit ihren Beobachtungen, Gefühlen, Bedürfnissen und ihrer Bitte ausdrückt, die Anteilnahme und Verständnis, sowie Präsenz und Aufmerksamkeit bei anderen fördern. Die vier Komponenten finden darin sowohl in der bewussten Selbstoffenbarung als auch im Umgang mit den Worten des anderen ihre Anwendung. Welche Stellung der gewaltfreie Bezug zu sich selbst in der Kommunikation einnimmt und welche grundlegende Haltung Rosenberg als Voraussetzung für Empathiefähigkeit beschreibt, ist in Anhang 4 zu entnehmen. Dessen Bedeutung ist für ein weiterführendes, umfangreiches Verständnis des Ansatzes wesentlich, was jedoch innerhalb dieses Kapitels, zugunsten des Rahmens dieser Arbeit, nicht weiter vertieft werden soll.

7.3 Zusammenfassung

Dem Konzept der Gewaltfreien Kommunikation liegt die Annahme zu Grunde, dass an jenen Stellen selbst gerichtete oder nach außen gerichtete Gewalt entsteht, wo Gefühle nicht betrachtet und dahinter liegende Bedürfnisse nicht erkannt oder wahrgenommen werden. Unreflektierte Strategien zur Bedürfniserfüllung werden dabei als Ursache dafür verstanden, dass physische oder verbale Gewalt entsteht, die dazu führt, dass Menschen sich selbst oder

andere in ihrer persönlichen Entfaltung einschränken. Die oben benannte lebensentfremdende Kommunikation bestärkt eine solche Gewalt während aufmerksame Selbstreflexion und Empathie dieser entgegen wirken.

Ist sich eine sprechende Person seiner Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten bewusst, kann es seine Anliegen klarer aussprechen, womit es Bewusstheit und Einfühlung auch bei dem befördert, der keine Kenntnisse in einfühlsamer Kommunikation besitzt (Rosenberg 2009, 24). Im aktiven Zuhören kann so einer anderen Person zu einem vollständigen Ausdruck verholfen werden, worin Rosenberg empfiehlt, zunächst Empathie anzubieten, denn: „Je mehr wir sie hören, desto mehr werden sie uns hören“ (Rosenberg 2009, 171). In diesem Sinne werden selbstkongruente Kommunikation, d.h. der lebendige Kontakt zu den Gefühlen und Bedürfnissen, sowie die Fähigkeit, die Worte seines Gegenübers empathisch zu hören, als Kompetenzen verstanden, die die Handlungsmöglichkeiten, sowie die Lebensqualität eines Individuums maßgeblich bereichern.

8. Kommunikationsorientierte Schulsozialarbeit für allgemeinbildende Schulen

Die nonverbale und verbale Sprache als eine Form des Ausdrucks der inneren Haltung und Einstellung, des persönlichen Bezuges und der persönlichen Beziehung zu dem, was kommuniziert und wahrgenommen wird, nimmt sowohl bei Schüler/innen als auch bei den Eltern, den Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Erzieher/innen und anderen Personen im Schulsetting entscheidenden Einfluss darauf, wie in diesem Sinne Inhalte gehört und aufgenommen werden und inwiefern Offenheit und Aufmerksamkeit das Miteinander und die lebenslangen, außerschulischen wie auch die schulischen Lernprozesse prägen. Wird Lernen als Kommunikationsleistung betrachtet, worin die Lernenden Informationen aus der Umwelt oder aus sich selbst wahrnehmen und sich in spezifischer Weise dazu verhalten bzw. die Informationen eigentümlich koordinieren und deuten, dann zeigt sich der enorme Stellenwert einer Entfaltung kommunikativer Kompetenzen deutlich. Dabei gilt: je mehr vorhandenes Wissen der Lernenden angesprochen und wertgeschätzt wird und je aktiver neue Inhalte als Folge von Kommunikationsprozessen dazu in Beziehung gesetzt werden und einen Nutzen, eine persönliche Bedeutung enthalten, umso nachhaltiger können Veränderungen statt finden und neues Wissen abgespeichert werden. Dies bezieht sich nicht allein auf die Schüler/innen. Denn finden alle an Schule Beteiligten attraktive Spielräume vor, sich den persönlichen Bedürfnissen und Anliegen zum einen bewusst zu werden und zum anderen dementsprechend Verantwortung zu übernehmen, sich einzubringen und auszutauschen, dann kann eine empathisch stärkende, lebendige Kultur des Miteinanders daraus erwachsen.

In der Absicht, die Bildungsleistungen der allgemeinbildenden Schulen durch Bildung nach sozialpädagogischen Maßstäben zu ergänzen, wird im nachfolgenden Rahmenkonzept kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit die Notwendigkeit gesehen, auch Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Eltern und Erzieher/innen in den Blick zu nehmen. Darin beinhaltet das Konzept, wie bereits erwähnt, wissenschaftliche Überlegungen vorheriger Kapitel, worin insbesondere die möglichen Zieleffekte als theoretische Schlussfolgerungen zu verstehen sind. Auch werden lediglich in abstrakter Form fachliche Zielsetzungen, welche in Standortkonzepten jeweils konkretisiert werden könnten, benannt.

8.1 Rahmenkonzept Kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit

Zielgruppen

Besonderer Schwerpunkt liegt auf Angeboten und Leistungen für Schüler/innen. Daneben wird in Lehrer/innen bezogenen Angeboten und Leistungen auch Fokus auf deren Bedürfnisse gerichtet, da die Unterrichtsqualität und damit die Qualität von Schule zu großen Teilen von deren Haltung zu ihrer Berufung und ihrer Arbeitsstelle, sowie von deren Zufriedenheit und Gesundheit abhängt. Daneben widmet sich ganzheitliche Schulsozialarbeit innerhalb dieses Konzeptes ebenso den Bedürfnissen der Eltern, da sich häuslich-emotionale Spannungen oder auch destruktive Lebensentwürfe und Lebensweisen der Eltern auch auf die Offenheit für Neues, wie auf das Selbstkonzept der Heranwachsenden auswirken. Wird dementsprechend Schule auch vom Elternhaus als bereichernd erlebt, wird weiterhin der Grad der Anerkennung, mit welchem Schule im Elternhaus gestützt wird, und damit die Nachhaltigkeit schulischer Leistungen durch den Rückhalt in der Familie, gefördert. Daneben können auch die Schulleitung und die Erzieher/innen von den Beratungs- und Vernetzungsleistungen der Schulsozialarbeit profitieren.

Mögliche Zieleffekte bei allen Zielgruppen

1. Mit der Kompetenz, Gefühle wahrzunehmen und entsprechend Verantwortung zu übernehmen, wird nach innen und außen gerichtete, physische und psychische Gewalt gemindert.

Dem liegt die Ansicht zugrunde, dass Gewalt dann entsteht, wenn Strategien zur Bedürfniserfüllung gewählt werden, die den eigenen und/oder den Bedürfnissen anderer nicht entsprechen und nur scheinbar zu einer beabsichtigten Verbesserung der Lebenslage führen. Eine empathische Zuwendung zu den gewählten Strategien und den dahinter liegenden Gefühlen führt dagegen zu einer Form der Reflexivität im Selbst- und Fremdbezug, welche effektive Strategien zur Erfüllung von Bedürfnissen sichtbar macht und so eine tatsächliche Bereicherung der eigenen oder der Lebensqualität anderer begünstigt.

Fällen von Burn-out, als Ergebnis von Grenzüberschreitungen, worin wesentliche Bedürfnisse übergangen oder nicht mehr gesehen werden, kann mit einer Stärkung der Empathiefähigkeit ebenso entgegengewirkt werden, wie der

gewohnheitsmäßigen Anwendung von Vermeidungs- oder Ausweichstrategien, sowie der bewussten Ausübung physischer oder psychischer Gewalt gegenüber anderen Personen. Zu den Vermeidungs- und Ausweichstrategien werden hier kompensierendes Konsumieren von Nikotin, Alkohol und anderer Genuss- oder Rauschmittel ebenso dazu gezählt wie übermäßiges Fernsehen, Musikhören, Lesen, Essen, Schlafen oder Einkaufen.¹⁰⁶

2. Eine Steigerung der Fähigkeit bewusst zu kommunizieren erhöht die Chancen, dass Anliegen, bspw. von einer Lehrer/in zu einem Schüler, von einer Lehrer/in zum einem Elternteil, von der Schulleitung zu einer Lehrperson, von einem Elternteil zu seinem Kind und umgedreht, weniger missverstanden und mit gesteigerter Aufmerksamkeit und Wohlwollen entgegen genommen werden.

Darin kann das ``Sollen`` oder ``Müssen`` durch die Einsicht in die Absicht, durch ein Nachvollziehen der Beweggründe des Anliegens abgelöst werden, Forderungen können authentischen Bitten weichen, Engagement und Wohlwollen können Pflichtgefühle ersetzen, die Ohnmacht, sich auch in schwierigen, emotional stark berührenden Momenten sprachlich auszudrücken kann beendet und Kritik- und Konfliktfähigkeit bestärkt werden¹⁰⁷.

Das Vermögen achtsam zuzuhören, sich vor allem individueller Filter bewusst zu werden und darin Aussagen mit höherer Wahrscheinlichkeit so aufzunehmen wie sie gemeint sind, ohne sie durch eigene Interpretationen einzufärben, wie auch die Fähigkeit zu selbstkongruentem Ausdruck, welcher unter anderem ebenso an das Verstehen der zuhörenden Person ausgerichtet ist, befördern eine Verbindung, in denen sich Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und andere Personen der

¹⁰⁶

Burn-out-Verhalten und die Wahl von eben genannten Vermeidungs- und Ausweichstrategien wird insofern als eine Mischung vorwiegend nach innen gerichteter physischer und psychischer Gewalt verstanden, als sie Strategien zur Bedürfniserfüllung darstellen, die das körperliche und geistige Wohlbefinden auf Dauer mit hoher Wahrscheinlichkeit beeinträchtigen. Nach außen gerichtete, psychische Gewalt bezieht sich hier auf die Absicht, in anderen Personen Gefühle von Schuld, Scham oder Angst, bspw. durch Mobbing oder Erpressung hervorzurufen.

¹⁰⁷

Hier sei noch einmal erwähnt, dass Forderungen zwar oft vielversprechend, doch letztendlich für alle Beteiligten anstrengend sind. Manipulation über Lob und Strafe wirkt in Hinblick auf erwünschte, nachhaltige Veränderungen eher destruktiv. Denn in einem Konflikt wollen beide Seiten stets ihr Gesicht wahren und wünschen sich demnach Respekt und Wertschätzung vom Gesprächspartner. Empathie und der Blick auf das JA hinter dem NEIN entspannt die Lage tiefgründiger als eine Wenn-dann-Forderung und bringt so auch mit höherer Wahrscheinlichkeit die erwünschte Aufmerksamkeit, Nähe und Kontakt. Kurz: Im Schulalltag wie in der Familie BEGEGNUNG erMÖGLICHen.

Schullandschaft nicht allein in ihren sozialen oder beruflichen Rollen begegnen. Sie können sich als Menschen mit nachvollziehbaren Absichten und Gründen für Entscheidungen oder Handlungen erleben und dementsprechend auch mehr Mut, Motivation und Bereitschaft entwickeln, sich in Kongruenz zu ihren Bedürfnissen zu artikulieren und einzubringen. Die akzeptierende Einsicht in persönliche Grenzen von Kompetenzen, Fähigkeiten und Belastbarkeit lässt illusorische Masken der Allwissenheit und Makellosigkeit aufbrechen hin zu einer wertschätzenden und respektierenden Grundhaltung zu den persönlichen Schwächen. Dies kann die Rolle als Mutter, Lehrer oder Schulleiter entspannen und leichter machen weil aus dieser Haltung ``Fehler`` zum Wachstum dazu gehören. Sich darin authentisch zu zeigen kostet vielleicht erst einmal Mut, doch bewirkt es Verbindung und Vertrauen bei den Menschen, die Gelegenheit bekommen, sich in diese Selbstoffenbarung einzufühlen. Sie können dies nicht verurteilen, weil sie es von sich selbst kennen, an persönliche Grenzen zu gelangen. Statt dessen kann diese Handlung ein intensives Vorbild dafür sein, selbst-bewusst Verantwortung zu übernehmen und sich daraus weiterzuentwickeln.

Mögliche Zieleffekte bei den Schüler/innen

1. Aus der Achtsamkeit gegenüber persönlichen Gefühlen und Bedürfnissen erwächst ein Selbst-bewusst-Sein, welches ein reflektiertes Entwerfen und Weiterentwickeln von Selbstkonzepten und darin auch die Wahrnehmung von Fähigkeiten und Interessen im Hinblick auf die Berufung, katalysiert.
2. In der Kompetenz, sich selbst und andere wahrzunehmen und zu reflektieren, an welchen Stellen Lebensenergie zufließt und welche Handlungen oder welches Verhalten zu einem Energieverlust führen, können soziale Kontakte und auch der Umgang mit Medien bewusst gewählt werden.¹⁰⁸

¹⁰⁸

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass bestimmte Erfahrungen, die Erwachsenen als negativ erscheinen, in den Augen der Heranwachsenden als zuträglich und wichtig eingestuft werden. Und das sind sie auch, solange keine Personen gesundheitlichen Schaden davon tragen. Denn im Rahmen persönlicher Entwicklungsprozesse müssen bestimmte Wirkungen und Ursachen auf der Erfahrungsebene erkundet werden, bevor eine Einsicht, ein Wissen darüber entstehen kann. Menschen, die diese Entwicklung bereits durchlaufen haben, können ihre Einsicht lediglich kund tun, doch ist dies nicht auf die Erfahrungsebene der Person, die diese Entwicklung noch nicht durchlaufen hat, übertragbar. Kurz: Es ist wichtig, in die Fähigkeiten

3. Innerhalb der fragenden und erfahrungsorientierten Bildungsarbeit von Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen, erhalten Lernerfolge verstärkt biographische Bedeutsamkeit und sind dementsprechend nachhaltiger, zudem ein Wissen über Strategien und Methoden die Vernetzung, Anwendung und Transformation vorhandenem Sachwissens und damit die Fähigkeit zu selbst organisiertem Handeln fördert.¹⁰⁹ In der Bereitstellung solcher Lerngelegenheiten wird neben Teamfähigkeit und Fähigkeit zur Teamleitung, auch das Interesse, soziale Verantwortung zu übernehmen und in demokratischen Entscheidungsfindungen mitzuwirken, befördert.

4. Kommunikationskompetenzen steigern in dem Maße das Handlungspotential von Schüler/innen, wie sie in der Lage sind, sich und andere in Absichten, Bitten, Vorhaben, Fragen, Ideen, Vorschlägen usw. zu offenbaren bzw. zu vertreten, mit den Standpunkten von Gesprächspartnern Verbindung aufzunehmen und Kooperationsstrukturen zu schaffen, oder auch Sachinformationen selbstkoordinativ aus dem Umgang mit Dingen aufzunehmen, in Bedeutungskategorien einzuordnen und abzuspeichern. So stärkt die Schulung kommunikativer Kompetenzen das Ausbilden und Ausüben weiterer Kompetenzen. In diesem Sinne wurde in PISA 2000 die Lesekompetenz als eine basale Teilhabe- und Teilnahmebestimmende Kompetenz beschrieben, also inwieweit Schüler/innen Unbekanntes aufnehmen, nachvollziehen und mit Bekanntem verbinden und koordinieren können (Artelt u.a. 2002, 5). Zuhören als ein wesentlicher Aspekt in der Kommunikation kann hier auch als auditives Lesen verstanden werden.

Mögliche Zieleffekte bei den Eltern

1. Nehmen die Eltern Beratungsangebote und bzw. oder Angebote zur Gewaltfreien Kommunikation an, worin sie unter anderem ihre Empathiefähigkeit weiterentwickeln können, dann ist es wahrscheinlich, dass in der Eltern-Kind-Beziehung oder auch in der Beziehung zu ihren Partner/innen vermehrt authentische Begegnungen statt finden und die Transparenz für Bedürfnisse

der Heranwachsenden, sich zu entwickeln zu vertrauen, und sie, an Stelle ihnen Ratschläge und Antworten zu geben, in der Fähigkeit zu bestärken, Fragen zu stellen.

¹⁰⁹ Wie dies genau gestaltet werden könnte wird im Punkt „Aufgaben- und Zuständigkeitsprofil der Professionen“ umrissen werden.

innerhalb der Familie steigt. Werden Gewohnheiten, Erwartungen und Haltungen, die mit den sozialen Rollen Mutter, Vater, Kind, Partner/in einhergehen, reflektierend beleuchtet und auf ihre Effektivität zur Erfüllung der Bedürfnisse geprüft, können sich nachhaltige, die Lebensqualität steigernde Veränderungen im Familienleben ergeben.

2. Mit einer verstärkten Offenheit für die persönlichen Schwächen, können auch bei Erziehungsschwierigkeiten Austausch- und Beratungskontakte der Eltern untereinander entstehen. Erkennen die Eltern, dass sie nicht die einzigen sind, die von Erziehungsherausforderungen betroffen sind und erspüren sie, wie kräftezehrend es sein kann, Probleme im Umgang mit ihren Kindern dauerhaft allein bewältigen zu wollen, dann können auch empathische Beziehungen von Eltern untereinander die Qualität der Schulgemeinde bereichern.

Mögliche Zieleffekte bei den Lehrer/innen, der Schulleitung und den Erzieher/innen

1. Lehrer/innen und auch die Schulleitung erfahren innerhalb der Organisation und Umsetzung von fächerübergreifenden, binnendifferenzierenden, offenen, erfahrungs- und oder gemeinwesenorientierten Lerneinheiten, kooperative Unterstützung, Entlastung und inhaltliche Bereicherung.

2. Sind Lehrer/innen für eine Öffnung der Klassenzimmer und eine regelmäßige Kooperation mit anderen Fachlehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen bereit, wandelt sich deren weitgehendes Einzeldasein im Unterricht hin zu entlastender Kooperation und Austausch. Wird Gewaltfreie Kommunikation im Lehrerkollegium angewandt, kann die persönliche Skepsis überwunden und das Vertrauen geschaffen werden, sich in den persönlichen Stärken und Schwächen innerhalb des Kollegiums zu zeigen, was bei persönlichen wie bei beruflichen Schwierigkeiten, gesundheitspräventiven, Stress senkenden Rückhalt bieten kann.

3. Lehrer/innen, die Schulleitung und die Erzieher/innen werden durch die Angebote und Leistungen Kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit in Konflikten mit Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen oder anderen Personen der Schulgemeinschaft unterstützt, bereichert und bzw. oder beraten, woraus eine weitere, gesundheitsfördernde Entlastung und Bestärkung erwächst.

Mögliche Zieleffekte in der Unterrichts- und Schulhauskultur (Effektivität und Qualität der Schule)

1. Neben den Noten werden verstärkt andere Formen der Bewertung und des FEED-backs entwickelt, was vor allem in den Projektzeiten angewandt wird. Da die Umsetzung dessen entscheidend von den pädagogischen Mentalitäten der Lehrerschaft abhängt, kann dies in der Einzelschule weiter konkretisiert werden. Denn die Möglichkeiten sind vielfältig, hier auch dauerhaft die Schüler/innen mit einzubinden.¹¹⁰

2. In innerschulischen und außerschulischen erfahrungsorientierten Projektzeiten können die Lernmotivation der Schüler/innen angeregt bzw. aufrechterhalten und die individuellen Bedürfnisse verschiedener Lerntypen berücksichtigt werden.¹¹¹

3. Wenn Schüler/innen erkennen, welcher persönliche Nutzen daraus erwachsen kann, Gestaltungsspielräume im Unterricht auszuschöpfen, darin neue Herausforderungen anzunehmen und ungewohnte Methoden auszuprobieren, kann die Lust auf aktive Partizipation steigen. Ob in Schulgremien oder bei der Initiierung, Organisation und Durchführung von Projekten, werden in praktischer Tätigkeit vorhandene Kompetenzen weiterentwickelt.¹¹² An dieser Stelle soll noch

¹¹⁰ Bspw. könnte das Thema „Feedback geben“ in dem Sinne, dass es wirklich ein FEED-back ist, eine Kompetenz sein, die im Rahmen des GFK-Trainings auch bei den Schüler/innen geschult wird. Darin bieten Räume im Unterricht für authentische und wertschätzende Rückmeldungen der Schüler/innen untereinander sowohl ein praktisches Übungsfeld des Feedback-Gebens als auch zusätzliche Informationen für die Schüler/innen, wie ihre Leistungen wahrgenommen werden.

¹¹¹ Dies bezieht sich auf die Wahlmöglichkeit verschiedener Methoden und Strategien im Lernen. Manche Schüler/innen bevorzugen auditive Informationen, andere visuelle, oder auch praktische Erfahrungen.

¹¹² So können bspw. in den Organisations- und Vorbereitungsphasen der regelmäßig stattfindenden Projektzeiten auch die Schüler/innen Aufgaben übernehmen. Wenn Schüler/innen auch in der Durchführung von Projekten partizipieren, kann bspw. die Moderationsmethode innerhalb von Gruppenerarbeitungsprozessen praktisch geübt oder Gesprächsrunden geleitet werden.

einmal erwähnt werden, dass jede Aktivität als eine Form des beteiligt-Seins, Exklusion entgegen wirkt.

4. Entwickeln die Schüler/innen eine konstruktive Haltung zu Fehlern und Schwächen, können über die verstärkte Empathiefähigkeit auch Konflikte, Krisen und ENT-Täuschungen innerhalb der Schülerschaft, im Sinne von Schüler/innen beraten Schüler/innen, nachhaltig bewältigt werden.

5. In regelmäßigen Projektzeiten befördern vielfältige Kooperationserfahrungen die Bereitschaft der Schüler/innen Hilfeleistungen zu geben oder auch Hilfeleistungen in Anspruch zu nehmen. Der Unterricht bietet dann auch Gelegenheit, lehren zu lernen und darin auch neue Zusammenhänge zu entwickeln und vorhandenes Wissen zu vertiefen.

6. Interdisziplinaritätskonflikte oder –ängste, erwachsend aus der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, können anhand der Gewaltfreien Kommunikation in Bedürfnisse, die ihre Berechtigungen haben, transformiert und zum Ausdruck gebracht werden. Dies befördert die Kontinuität und Nachhaltigkeit der Kooperationsverhältnisse und wirkt darin, wie bereits erwähnt, gesundheitlichen Gefahren durch Unzufriedenheit, Überlastung und Überforderung entgegen.

Personelle Ausstattung von Schulsozialarbeiter/innen

Mit der Besetzung einer halben Schulsozialarbeiterstelle pro Klasse ergibt sich die zeitlich-personelle Voraussetzung, in den einzelnen Tätigkeitsfeldern nachhaltig wirken zu können.¹¹³ Das Sozialarbeiter/innen-Team gibt zudem einen fachlich stärkenden Rückhalt, worin eine ausgewogen gemischtgeschlechtliche Besetzung vorteilhaft für Mädchen und Jungen bezogene Angebote und Leistungen ist.

Aufgaben- und Zuständigkeitsprofil der Professionen

Die folgende Darstellung ist schwerpunktmäßig auf Schulsozialarbeit gerichtet. Der Blick auf die anderen Professionen geschieht nicht mit dem Anspruch, alle Tätigkeitsfelder der anderen Professionen zu umreißen, womit lediglich dem

¹¹³

Die „De Nieuwste School“ in den Niederlanden zeigt, wie ein Mentorensystem in der Praxis funktionieren kann. Die Schule stellt sich unter www.denieuwsteschool.nl vor.

Konzept entsprechende Besonderheiten im Aufgaben- und Zuständigkeitsprofil aufgeführt werden.

Das Profil von Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeiter/innen unterstützen die Lehrer/innen und die Schulleitung darin, regelmäßige, fächerübergreifende, differenzierende, offene, erfahrungs- und oder gemeinwesenorientierte Lerneinheiten zu organisieren, vorzubereiten und durchzuführen. Als Grundlage bietet der Fachunterricht darauf vorbereitendes Wissen und auch während der Projektzeit liegt die Fachkompetenz ausdrücklich bei den Lehrer/innen. Innerhalb der unterrichtlichen Projektzeiten beraten und begleiten die Schulsozialarbeiter/innen die Schüler/innen bspw. bei Herausforderungen in der Themenfindung oder -eingrenzung, bei Motivationsproblemen oder Schwierigkeiten im Umgang mit Gruppenmitgliedern. Als eine Art Mentor sind sie damit im Unterricht und gleichsam auch in der gesamten Schülerschaft präsent. Dies eröffnet zusätzliche Möglichkeiten, vorhandene oder beginnende Problemlagen in der Schülerschaft zu erkennen bzw. aufzuspüren, zudem weitere Leistungen und Angebote von Schulsozialarbeit, aufgrund der regelmäßigen Präsenz weniger stigmatisierend wirken und für die Schüler/innen verstärkt greifbar und niederschwellig werden. Hier ist von Bedeutung, dass die Schulsozialarbeiter/innen keinen Anteil in der Bewertung von Leistungen haben, da die Anwaltschafts- und Unterstützungsfunktion notwendig verschieden ist zu der Rolle von Lehrer/innen. Hier gilt es, diesen Rollenunterschied auch für die Schüler/innen transparent und verständlich zu machen.

Weiterhin führen die Schulsozialarbeiter/innen die Schüler/innen in drei Projekttagen in die GFK ein, worüber hinaus eine Wochenstunde zu Kommunikations- und Lebenskunstthemen von den Schulsozialarbeiter/innen durchgeführt wird. Dieses Fach ist bewertungsfrei. Unter anderem könnte daraus erwachsen, dass zwei Schüler/innen pro Woche Mediator/innenrollen übernehmen und bei aufkommenden Konflikten ihre Mitschüler/innen begleiten.

Daneben besteht die Möglichkeit, dass Schulsozialarbeiter/innen zusätzliche Lerneinheiten und Projekte innerhalb oder außerhalb des Unterrichts zu Themen wie Ich und Wir, Gewalt, Drogen, Familie, Beziehungen leben, Vereinzelung, Umgang mit Medien, Gemeinschaft, Sexualität, Sicherheit, Verantwortung, Wohlstand, Träume, Gefühle, Ernährung, Werte, Glück, Sinn oder Berufsorientierung organisieren und durchführen. In außerunterrichtlichen Angeboten und Projekten, kann auch mit den Erzieher/innen kooperiert werden. Insgesamt werden in den Aktivitäten regionale Ressourcen aufgegriffen, sowie Kooperationen und Partnerschaften begründet und einbezogen. Hier können auch Eltern und Großeltern Beiträge leisten.

Zudem können die Schüler/innen die Schulsozialarbeiter/innen ganzwöchig in einem separaten Büro aufsuchen und sich in einem weiteren attraktiven Gesprächsraum in persönlichen Angelegenheiten beraten lassen. Auch können Schulsozialarbeiter/innen die Schüler/innen dorthin einladen oder Lehrer/innen einen solchen Beratungskontakt initiieren.

Desweiteren stehen ebenso Lehrer/innen, der Schulleitung und Erzieher/innen Beratungsgespräche bei Konflikten und anderen Herausforderungen offen. Denn: „Nur wer sich beraten lässt, kann gut beraten ...“ (Ader u.a. 2011, 217).

Auch können insbesondere die Eltern Beratungstermine bei den Schulsozialarbeiter/innen anfragen. Dabei sind diese in den Elternabenden der jeweiligen Klassen, die sie betreuen, präsent, bringen sozialpädagogische Themen ein und stellen aktuelle Angebote und Leistungen der Jugendhilfe vor. Vor jedem Elternabend tauschen sich die beiden Professionen über aktuelle Einsichten und Anliegen aus.

Ein mögliches, regelmäßiges Angebot können offene Vorträge und Elternseminare zu Erziehungs-, Entwicklungs- und Kommunikationsthemen sein.¹¹⁴ Wenn Eltern Schulsozialarbeit nicht als stigmatisierende Hilfeleistung betrachten, wo nur Leute hingehen, die absolut nicht mehr mit ihren Kindern ``klarkommen``, sondern darin Chancen sehen, sich und die Familie zu stärken, und in den persönlichen Anliegen weiterzuentwickeln, steigen ebenso die Chancen, dass tatsächlich

¹¹⁴ Die Themenvorträge können auch an öffentlichen Orten der Kommune stattfinden und beworben werden.

Primärprävention stattfindet. Für die Kontaktaufnahme kann es förderlich sein, dass die Schulsozialarbeiter/innen in den Elternabenden ganz unverbindlich Fragen aufwerfen, die die Eltern berühren und aufzeigen, dass sie mit diesen Fragen nicht allein sind.

Da die Schulsozialarbeiter/in dann auch keine fremde Person mehr für die Eltern ist, kann sich der Zulauf zu den Angeboten noch einmal verstärken.¹¹⁵ In Schulen mit starkem Migrationsanteil könnten darin auch kulturelle Herausforderungen ausgetauscht und angesprochen und auch Hilfeleistungen und Kontakte zwischen den Eltern (Eltern beraten Eltern) befördert werden.

Dabei ist es von besonderer Bedeutung aufzuklären, welche Haltung Schulsozialarbeit zur Schule einnimmt, in welchem Auftrag und in welchen Angeboten und Zuständigkeiten sie agiert, um Misstrauen und Offenbarungsängsten entgegen zu wirken. Dies kann anhand von Flyern und Plakaten in der Schule unterstützt werden.

Speziell für die Beratung von Eltern, Lehrer/innen, der Schulleitung und den Erzieher/innen kann es mitunter von Vorteil sein, einen Beratungsraum außerhalb der Schule zur Verfügung zu haben, was eine Zielstellung unter Weiteren in der Organisation sozialräumlicher Zuwendungen und Kooperationen ist.

Weiterhin nehmen Schulsozialarbeiter/innen Anteil an Schulkonferenzen und Arbeitsgruppen und sind darin coachend, beratend oder moderierend in Erarbeitungs- und Entwicklungsprozessen tätig. Zudem eröffnen Schulsozialarbeiter/innen im Einvernehmen mit der Schulleitung Kooperationen für Projekte und Partnerschaften. Darin vernetzen sie die Schule mit anderen Institutionen, Organisationen, Vereinen, Bildungsträgern und Unternehmen der Kommune, um ein wohnortnahes Bildungsangebot zu bestärken, welches auch regionale Ressourcen einbezieht.¹¹⁶ Mit der Steigerung der

¹¹⁵ Bspw. könnten die Elternseminare dialogisch aufgebaut sein. Dieses Konzept geht auf Johannes Schopp zurück, worin Themen und Inhalte von den Teilnehmenden gemeinsam aufgeworfen werden (Schopp u.a. o.J.).

¹¹⁶ Zur Erkundung des Sozialraumes könnte hierfür inspirierend eine gestaffelt organisierte Sozialraumbegehung mit Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen stattfinden.

Eigenverantwortlichkeit der Schulen können auch zusätzliche Budgets durch Fundraising von Schulsozialarbeiter/innen organisiert werden.

Die Methoden, Handlungsprinzipien und Leistungen orientieren sich an den Darstellungen der Punkte 6.1.1 und 6.2 dieser Arbeit. Damit wirkt Schulsozialarbeit im Wesentlichen beratend, bildend, mediiierend, initiierend, moderierend und auch vernetzend, jedoch nicht therapierend.¹¹⁷

Das Profil der Lehrer/innentätigkeit

Die Lehrer/innen erhalten sozialpädagogische Unterstützung in der verstärkten Zuwendung zu ihrem Erziehungsauftrag. Der Fokus liegt in diesem Sinne darauf, zwischenmenschlichen Ereignissen im Unterrichtsalltag Zeit einzuräumen und Widerstände oder Konflikte gewaltfrei zu lösen. Darin nehmen sie eine Vorbildfunktion für die Schüler/innen ein, sich selbst und anderen in Wertschätzung und Achtsamkeit zu begegnen, anstatt sich hinter einem ``Müssen`` zu verstecken, Verantwortung für die persönlichen Bedürfnisse zu übernehmen und auch persönliche Grenzen gewaltfrei aufzuzeigen. In einer professionellen Authentizität leben die Lehrer/innen den Schüler/innen vor, wie mit unterschiedlichen Meinungen und Standpunkten, Schwächen und ``Fehlern`` empathisch und Energie bringend umgegangen werden kann.

Im Fachunterricht arbeiten die Lehrer/innen auf eine Kompetenz- und Wissensaneignung hin, welche in den Projektzeiten praktisch erkundet und vertieft werden. Hierbei stimmen sie sich mit anderen Fachlehrer/innen, der Schulleitung und den Schulsozialarbeiter/innen ab und bereiten die Projektzeiten gemeinsam vor. Diese können auch jahrgangsübergreifend, also altersheterogen, organisiert sein. Innerhalb der Projektzeiten unterstützen die Lehrer/innen die Schüler/innen dabei, eigenständig Fragestellungen zu entwickeln, Methoden und Herangehensweisen zu wählen und Lerngruppen zu bilden. Sie geben den

¹¹⁷ Schulsozialarbeit nach diesem Konzept verfolgt das Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung, das Gesundheitsverhalten und persönliche Ressourcen zu befördern. Doch kann in der Schule bspw. im Umgang mit Depressionen, sowie Gewalt- und Verweigerungsverhalten lediglich beraten, nicht therapiert werden. Zeigt sich ein Bedarf an weiterführenden Hilfen, ist es Aufgabe der Schulsozialarbeiter/innen die in dieser Angelegenheit Betroffenen in dahingehenden Möglichkeiten zu beraten und gegebenenfalls an geeignete Stellen weiter zu vermitteln.

Schüler/innen Hilfestellung in der Informationsbeschaffung und stellen benötigte Materialien zur Verfügung. Darin wird der 45-Minuten-Rhythmus eingestellt und durch bedarfsgerechte Arbeits- und Pausenzeiten ersetzt. Am Ende der Projektzeiten präsentieren die Schüler/innen ihre Ergebnisse, wozu auch Eltern und Großeltern eingeladen werden. Die Bewertung der Lernergebnisse geht über Noten hinaus und erfolgt in Form von verbalen Rückmeldungen und Einschätzungen zum Lernverlauf, welche auch in Lernberichten schriftlich an die Schüler/innen und deren Eltern gereicht werden.

Daneben besteht die Möglichkeit, in einer Schulentwicklungsarbeitsgruppe oder anderen Arbeitsgruppen mitzuwirken, wobei insbesondere Erstgenannte von Experten moderiert und inhaltlich angereichert, sowie von der Schulleitung getragen und aufrecht erhalten wird. In Thüringen kann bspw. das ThILLM die benötigten fachlichen Unterstützungsleistungen erbringen.

Damit sind Lehrer/innen wie bisher in ihren Klassen tätig, doch gibt es neben dem verstärkten Fokus auf den Erziehungsauftrag und Lernberichte, auch Projektplanungsarbeit und Absprachen bzw. Rücksprachen oder Beratungen mit anderen Lehrer/innen, der Schulleitung, den Schulsozialarbeiter/innen und den Erzieher/innen, welche regelmäßig oder bedarfsorientiert stattfinden können. Dieser zusätzliche Zeitaufwand kann innerhalb einer flexiblen Präsenzzeit stundenmäßig ausgeglichen¹¹⁸ und was darüber hinaus geht, besoldet werden. Die Zeiteinteilung und das Personalbudget regelt die Schulleitung.

Das Profil der Schulleitung

Die Schulleitung repräsentiert und vertritt das schulintern erarbeitete Kooperationskonzept und Kommunikationssystem und wirkt darauf hin, dass diese aufrecht erhalten bleiben.¹¹⁹ Desweiteren ist sie insbesondere Bestandteil in der Schulentwicklungsarbeitsgruppe, wobei sie auch in anderen Arbeitsgruppen mitwirken kann. Sie wird regelmäßig über Ergebnisse der Arbeitsgruppen unterrichtet und koordiniert diese mit Belangen in der Schulorganisation.

¹¹⁸ Bspw. entstehen innerhalb der Projektzeiten Freistunden für Lehrer/innen, deren Fachgebiet innerhalb dieses Projektes nicht involviert ist.

¹¹⁹ Darauf wird im Punkt „Stufen der Umsetzung“ noch einmal eingegangen werden.

Die Schulleitung wirkt mit in der Planung von offenen, fächerübergreifenden, differenzierenden, erfahrungs- und oder gemeinwesenorientierten Lerneinheiten. Darin stellt sie angemeldete Bedarfe in Verhältnis zu vorhandenen Mitteln für die Umsetzung. Die Mittel ergeben sich aus einem Budget, welches mit dem Schulträger vereinbart wird und durch zusätzliche Einnahmen aus öffentlichen Veranstaltungen, Spenden und Fundraising aufgestockt werden kann.

Die dafür benötigten Personalentwicklungs-, Management und Verwaltungskompetenzen erlernen die Schulleiter/innen und deren Stellvertreter/innen in Fortbildungen. In der schrittweisen Ausübung dieser Kompetenzen erhalten sie Begleitung und Unterstützung der öffentlichen Schul- und Jugendhilfeträger. Bei Bedarf kann eine zusätzliche Zuarbeiter/in berufen werden.

Das Profil der Erzieher/innen

Die Erzieherinnen halten regelmäßige Rücksprachen mit den Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen, worin schüler/innenspezifische Angelegenheiten beraten, sowie gemeinsame Projekte geplant werden. Beabsichtigt wird damit, eine ganzheitliche individuelle Förderung zu gewährleisten und außerunterrichtliche Angebote mit aktuellen unterrichtlichen Themen abzustimmen und zu verzahnen.

Sie können ebenso Anteil an der Schulentwicklungsarbeitsgruppe und bzw. oder an anderen Arbeitsgruppen nehmen, um ein ausgewogenes Zusammenspiel von Bildung, Erziehung und Betreuung an der Schule sicher zu stellen.

Qualitätsentwicklung

Über Selbst- und Fremdevaluation werden Ergebnis-, Struktur- und Prozessqualität überprüft. Für die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten zur Selbstevaluationen können als fachliche Unterstützung Experten berufen werden. Die Fremdevaluation wird in regelmäßigen Abständen von einem Expertenteam durchgeführt, worin Rückmeldung gegeben und Empfehlungen ausgesprochen

werden, was der Schulentwicklungsarbeitsgruppe als Orientierungsrichtung in schulinternen und schulexternen Zielvereinbarungen dient.¹²⁰

Stufen der Umsetzung

Die Umsetzung dieses Konzeptes kann nicht von ``oben`` verordnet werden, sondern erfordert zum einen die Bereitschaft der Schulleitung und des Lehrerkollegiums, sich der Jugendhilfe zu öffnen und intensive Kooperationen einzugehen. Zum anderen sind auch Schulsozialarbeiter/innen vonnöten, die bereit sind, sich mit Blick auf die umfangreichen Aufgaben fortzubilden und sich diesbezüglich in der Schule einzubringen.

Darauf vorbereitend können in verschiedenen Einzelschulen, sowie auf Portalen und Vereinigungen der Schulsozialarbeit, die Grundideen dieses Rahmenkonzeptes vorgestellt werden. Entscheidet sich eine Schule für eine solche Schulhauskultur, und findet eine Gruppe von gewillten Schulsozialarbeiter/innen zusammen, können folgende Phasen eingeleitet werden:

Orientierungsphase

Ein Schuljahr vor Start der Umsetzung des Konzeptes erhalten die Lehrer/innen, die Schulsozialarbeiter/innen, die Schulleitung und die Erzieher/innen eine gemeinsame, berufsbegleitende Ausbildung in Gewaltfreier Kommunikation, worin sich das zukünftige Kollegium stückweise auf Zwischenmenschlicher wie beruflicher Ebene begegnet. An zwei Tagen im Monat findet ein GFK Seminar statt, worüber hinaus Reflexions- und Beobachtungsaufgaben den beruflichen und privaten Alltag begleiten und zu vorangeschrittener Zeit auch kleine Aufgaben und Projekte mit Kindern und Jugendlichen dazu dienen, einen gefestigten Bezug zur Einfühlsamkeit herzustellen, dessen Folgen zu erleben und dies in die berufliche Haltung und Identität einfließen zu lassen. Daneben erhalten Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen jeweils eine fachspezifische Fortbildung zu offenem Unterricht.

¹²⁰

Schulexterne Zielvereinbarungen beziehen sich auf Vereinbarungen zwischen der Schule und dem Schulamt bzw. zwischen Schule und Jugendamt.

Konzeptentwicklungsphase

In einem dreitägigen Konzeptentwicklungsarbeitstreffen sammeln alle beruflich Aktiven in der Schule, die gewillt sind, sich einzubringen, Ziele, Ideen und Vorschläge für ein passgenaues Kooperations- und Beratungskonzept. Darauf vorbereitend stellen sich die Professionen in ihren Aufgaben- und Zuständigkeitsverständnissen einander vor. Der gesamte Prozess wird von einer außenstehenden, fachkundigen Person moderiert. Am Ende des Treffens werden die Ergebnisse zusammengefasst und eine Konzeptentwicklungsarbeitsgruppe gegründet, worin alle Professionen vertreten sind.¹²¹

Die Arbeitsgruppe trifft sich fortan regelmäßig, um einen Schulaktionsplan zu erstellen, dem klare Ziele, sowie ein Handlungs- und Organisationsplan¹²² angehören, worin sich auch themenbezogene Arbeitsgruppen bilden können, die außerhalb der großen Gruppe tätig sind. Bei Bedarf stehen auch hier außenstehende Moderator/innen oder fachliche Unterstützung und Beratung durch Experten zur Verfügung. Sowohl die Ergebnisse und aktuellen Fragestellungen jeder Sitzung der vollen Gruppe, als auch jene in den Unterarbeitsgruppen, werden in ein Intranetportal hineingestellt, wozu auch Vertreter/innen des Schul- und Jugendamtes Zugang haben. Darin informieren sie sich über den aktuellen Stand und äußern gegebenenfalls Einwände. Auch diejenigen Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen und Erzieher/innen, die nicht in der Arbeitsgruppe mitwirken, können sich hier informieren und Vorschläge einbringen.

Sobald das Konzept steht, wird in einer Vollversammlung aller Professionen das Konzept noch einmal vorgestellt und mit einer Wahl als Grundkonsens der Pädagog/innen verabschiedet. Nun werden Vertreter/innen des Schul- und Jugendamtes hinzugezogen und Vereinbarungen zu Arbeitsabläufen getroffen. Auch die einzelnen Professionen schließen schulintern Vereinbarungen

¹²¹ Die Anteile der Teilnehmer/innen aus den verschiedenen Professionen sollten ausgewogen sein. Die Schulleitung ist als Federführendes Mitglied in jedem Fall dabei.

¹²² Hierin werden die Leistungen von Schule und Jugendhilfe auf der Grundlage von Struktur-, Prozess-, und Ergebnisqualität definiert. Darin werden zum Ersten Leistungskataloge der Professionen erstellt, sächliche Ressourcen, der Rahmen für Fortbildungen und Supervision, die Fachaufsicht und Dokumentationsverfahren benannt. In der Prozessqualität werden Aufgaben, Leistungen, Angebote und Abläufe umrissen, sowie Bedingungen aufgeführt, von denen die Realisierung abhängig ist, bspw. die Benennung eines Kommunikationssystems und deren Aufrechterhaltung. Der Bereich Ergebnisqualität wurde oben bereits angeführt.

untereinander ab, worin Zuständigkeiten, Aufgabenbereiche und Kooperationsfelder klar benannt werden.

Nachdem Vereinbarungen getroffen sind, und die Kooperations- und Organisationsstrukturen feststehen, wird das Konzept den Schüler/innen und deren Eltern vorgestellt. Gibt es von deren Seite Änderungsvorschläge, so kann dies über den Schüler- und Elternrat in der Schulkonferenz eingebracht werden.

Wenn ein Grundkonsens aller an dieser Schule direkt Beteiligten besteht, kann das Konzept auch der Kommune in Politik, Verwaltung und Bürgerschaft vorgestellt werden. Radio und Presse begleiten dies.

Implementierungsphase

In einer Schulentwicklungsarbeitsgruppe, in der die Schulleitung, sowie eine Gruppe von Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen und Erzieher/innen mitwirken, werden aktuelle Herausforderungen in der Umsetzung des Konzeptes, sowie die Ergebnisse der Evaluationen, reflektiert und gegebenenfalls mit Experten beraten. Als eine Grundlage dafür, bekommen in regelmäßigen Schulkonferenzen alle Professionen einen Raum, Schwierigkeiten wie Erfolge in der Umsetzung des Konzeptes zum Ausdruck zu bringen. Ergeben sich hieraus als notwendig erachtete Veränderungen, werden diese unter Rücksprache mit dem Schul- und Jugendamt, innerhalb der internen und externen Vereinbarungen eingeleitet.

Auch sollten Rückmeldungen von Schüler/innen und deren Eltern, sowie vom Schüler/innen- und Elternrat eingeholt und in die Überlegungen der Schulentwicklungsarbeitsgruppe eingebunden werden.

Daneben bieten bedarfsorientierte Treffen mit den GFK-Trainer/innen, welche in der Orientierungsphase die Schulung durchführten, einen fachlichen Rückhalt in Fragen der Anwendung der GFK im Berufsalltag.

Trägerschaft und Finanzierung

Da das Konzept weit über die Praxis bisheriger Schulsozialarbeit hinausgeht und auch vermehrte Ressourcen für die Lehrer/innen, die Schulleitung und Erzieher/innen beansprucht, hängt die Umsetzung dessen von einer enormen Bereitschaft öffentlicher Schul- und Jugendhilfeträger auf Landesebene ab, in Bildung zu investieren und darin über bisherige Standards primärpräventiv hinauszugehen. So könnte es bei einer Befürwortung auf diesen Ebenen innerhalb eines Modellprojektes aus Landesmitteln und kommunaler Beteiligung mischfinanziert werden. Zeigen Evaluationen und Langzeitstudien eine Rentabilität dieser Investition auf, hängt es wiederum vom Willen der Bundesregierung, der Landesregierung und den Kommunen, sowie vom Engagement und der Bereitschaft der Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Schule ab, dauerhafte Finanzierungsmöglichkeiten und ministerielle Kooperationen zu entwickeln, sowie geeignete Träger für die Kommunikationsorientierte Schulsozialarbeit und die Fortbildung aller beteiligten Professionen zu berufen.

Rechtliche Grundlagen und politische Bezugspunkte

Schulsozialarbeit nach diesem Konzept bezieht sich auf die im sechsten Kapitel dieser Arbeit dargestellten rechtlichen Grundlagen innerhalb des SGB VIII und des Schulgesetzes.

Weiterführend nimmt es grundlegenden Bezug auf den 12. Kinder- und Jugendbericht. Dabei wird der darin herausgestellte Bedarf an Ganztagesangeboten nicht unter der Maxime betrachtet, großflächig, in additivem Verhältnis außerschulische Angebote bereit zu stellen. Vielmehr wird die Notwendigkeit herausgestellt, das wechselseitige Verhältnis von Bildung, Erziehung und Betreuung sowohl auf der Ebene der Schulorganisation, der Schulaufsicht- und Verwaltung, als auch in den institutionellen Kooperationsstrukturen und dem Selbstverständnis beteiligter Professionen reformgebend einzubeziehen: So „... geht es auch um eine qualitative Reform der für Bildung, Betreuung und Erziehung zuständigen öffentlichen Institutionen und ihrer Programme. Eine solche Reform muss sich an den ... Zielen messen lassen: Bildung für alle Kinder und Jugendliche, gleich welcher Herkunft und welcher

sozialen Lage, zu fördern, verstanden in einem umfassenden Sinne als Bildung „aller Kräfte“, als Förderung vielfältiger Kompetenzen, auch solcher, die nicht nur eine unmittelbare ökonomische Verwertung erwarten lassen“ (BMFSFJ 2005, 342). Darin „... dürfen ganztägige Angebote keine Verlängerung der bisherigen Unterrichtsschule sein. Notwendig ist ein inhaltlicher Umbau der Schule, der anderen Prinzipien und Zielen verpflichtet ist als die traditionelle, auf Unterricht und individuelle Leistung reduzierte Schule“ (BMFSFJ 2005, 345) „Ganztägige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote müssen von einer neuen Form der Kooperation von Lehrpersonal und sozialpädagogischen Fachkräften gestaltet und getragen werden. Dazu sind ein neues Verständnis von Lehrerarbeit im Verhältnis von Unterricht und anderen Aufgaben, längere Präsenzzeiten von Lehrkräften in der Schule sowie die Einrichtung individualisierter Lehrerarbeitsplätze in der Schule notwendig“ (BMFSFJ 2005, 351).

Dieses Konzept ist offensiv auf Primärprävention ausgerichtet, worin die Angebote und Leistungen von Schulsozialarbeit „alle Kinder und Jugendliche“ berühren und einbeziehen (BMFSFJ 2005, 342). Auch kommen alle Eltern, die im Elternabend anwesend sind, mit den Schulsozialarbeiter/innen in Kontakt.¹²³ Der gerichtete Fokus auf die Stärkung der Empathiefähigkeit innerhalb der Familie und die regelmäßigen unterrichtlichen Projektzeiten entsprechen in hohem Maße der ersten Leitlinie in der Verzahnung von Bildung, Erziehung und Betreuung des Kinder- und Jugendberichtes: „Den Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder in den Mittelpunkt (zu) stellen“ (BMFSFJ 2005, 337). Und auch die dritte Leitlinie, „Ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten zugrunde (zu) legen“ wird in diesem weitläufigen Verständnis von Schulsozialarbeit tief greifend umgesetzt.

Auch dem Anspruch kommt das Konzept nach, „Teilhabe und Verantwortung ... nicht nur (als) abstrakte Lernziele“ in der Schule anzusiedeln, sondern diese „... im Alltag erfahrbar ...“ und handelnd zu vermitteln, ebenso wie Raum bereit zu stellen, dass Teilhabe und Verantwortung auf der Erfahrungsebene angeeignet

¹²³

Damit ist die Jugendhilfe in hohem Maße in die Schule integriert, womit es umso mehr von Bedeutung ist, den zur Schule verschiedenen Auftrag dauerhaft und verständlich transparent zu machen.

werden können (BMFSFJ 2005, 346). Je mehr Gewaltfreie oder auch einfühlsame Kommunikation im Kollegium praktiziert wird und in den Leistungen der Professionen zum Ausdruck kommt, umso attraktiver und interaktiver wird der Lernort Schule für alle Beteiligten. Die im Kinder- und Jugendbericht empfohlene „... Anwendung eines partizipativen Bildungskonzepts...“ (BMFSFJ 2005, 341) wird dahingehend umgesetzt, als die Lehrer/innen und die Schulleitung sozialpädagogisch entlastet werden, der großen Herausforderung nachzukommen, sowohl für die Schüler/innen als auch für die Eltern, kontinuierliche Partizipationsräume zu eröffnen.

Insgesamt kann dieses Konzept Kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit einen gründlichen Beitrag dazu leisten, das bildungspolitische Bestreben in Deutschland, in den Grundschulen und zum Teil auch darüber hinaus ganztägige Angebote bereit zu stellen, die Schulen in Bildungslandschaften kommunal zu vernetzen, die Eigenprofilierung innerhalb der verstärkten Eigenverantwortung von Schulen sozialpädagogisch anzureichern, wie auch in Gemeinschaftsschulen längeres gemeinsames Lernen und offenen Unterricht zugunsten individueller Förderung umzusetzen.

8.2 Zusammenfassung

1. Schulsozialarbeit nach diesem Konzept wirkt gesundheitspräventiv, indem es das physische, geistige und soziale Wohl aller an Schule Beteiligten fördert.
2. Kommunikationsorientierte Schulsozialarbeit ist niederschwellig, kontinuierlich und alltagsorientiert im Schulhaus integriert und arbeitet sowohl präventiv als auch Problem-intervenierend.
3. Ziel ist, den Schulalltag verstärkt den Bedürfnissen der Schüler/innen und deren Eltern, sowie der Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Erzieher/innen und der Schulleitung anzugleichen und darin über Partizipation Integration und Verantwortungsübernahme anzuregen. Schule gerät dann in den Blick als eine aktivierende Lernumgebung für alle an Schule Beteiligten.

4. Das Konzept beschreibt transformative statt affirmative Schulsozialarbeit, indem die Mitwirkung in der Konzeptentwicklungs-, der Schulentwicklungsarbeitsgruppe, sowie in weiteren Arbeitsgruppen und Schulgremien, Möglichkeiten eröffnet, sozialpädagogische Anliegen und Herangehensweisen in die Schulgestaltung einzubringen.
5. Der Aufbau und Erhalt eines Kommunikationssystems sichert die Kontinuität der Kooperation, sodass Schwierigkeiten und Zweifel wie auch Erfolge zum Ausdruck gebracht werden und in die weitere Ausdifferenzierung des Schulkonzeptes einfließen können.
6. In welchem Umfang wer, wie und wo mitwirkt, bemisst sich an den pädagogischen Mentalitäten in der Einzelschule und den sachlichen Voraussetzungen, die der Schul- und Jugendhilfeträger gewährt oder über Fundraising und Sponsoring anderweitig beschaffen werden können.
7. Voraussetzungen für die Umsetzung sind die Gewährung fachlicher Unterstützungsleistungen und Fortbildungen von den Trägern der Schule und Jugendhilfe, ein politischer Wille auf kommunaler Ebene und Landesebene, der Einzelschule zusätzliche Gelder bereitzustellen und gemeinsame Budgets einzurichten, ein vergrößerter Spielraum in der inhaltlichen Gestaltung von Schule auf kommunaler Ebene, die Bereitschaft zur Kooperation von örtlichen und überörtlichen Schul- und Jugendhilfeträgern und letztendlich eine kooperationsoffene und interessierte Schulleitung, Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen
8. „Guter Rat ist teuer - schlechter auch“ (Ader u.a. 2011, 201)! Dies trifft auch auf die Qualität der Kooperation zu. Wird Bildung als instrumentelles Wissen und Können, kulturelles Wissen und Können, soziales Wissen und Können und auch intrapersonelles Wissen und Können gefasst und Schule als ein wesentlicher teilhabe- und teilnahmesichernder Ort der Bildung erklärt, dann ergeben sich für beide Ressorts, für Schule wie für Jugendhilfe, gewichtige Gründe, umfassend miteinander zu kooperieren.¹²⁴ Hierin sind bedarfsgerechte Unterstützungs- und Anreizsysteme notwendig, um neue Vernetzungen und Zusammenarbeitsstrukturen hervorbringen, stabilisieren und nachhaltig etablieren zu können.

¹²⁴

Diese Klassifizierung von Bildung wurde dem 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005), Seite 88 entnommen.

9. Fazit

Im Folgenden werden ausgewählte Inhalte der Arbeit schlussfolgernd in verschiedenen Punkten zusammengefasst.

1. Indem die grundlegende Ausbildung des Nervennetzwerkes mit der Pubertät abgeschlossen ist und die Heranwachsenden einen großen Anteil ihrer Kindheit und Jugend in der Schule verbringen, besteht eine besondere Notwendigkeit, dass bestehende Nervennetzwerke vielfältig und nachhaltig in der Schule aktiviert werden. Diesbezüglich können bedürfnisorientierte Lernräume sowohl in, als auch außerhalb des Unterrichts flexibel, vernetzend und interdisziplinär geschaffen werden, worin Schulsozialarbeit einen bereichernden Beitrag leisten kann. Das Rahmenkonzept dieser Arbeit folgt damit nicht der Intention, den Erziehungsauftrag der Schule oder die vielseitigen Dienstleistungen der Jugendhilfe zu ersetzen. Vielmehr zeigt es Gestaltungsspielräume auf, ansprechende und aktivierende Lernwelten kooperativ bereitzustellen, worin es besonders darauf ankommt, Grenzen der Zuständigkeit nicht zu überschreiten, klar zu definieren und fachlich transparente Kooperationsvereinbarungen zu treffen.

2. Der Frage aus der Einleitung, wie Schule ihren Nutzen verständlich machen kann, wird an dieser Stelle entgegnet: Nutzen entsteht über Bedeutung und Bedeutung entsteht über Interesse. Ohne eine Frage, einen Problemzusammenhang, sind Antworten uninteressant. Diesbezüglich macht es für alle Pädagoginnen im Schulsetting Sinn, lösungsorientiert zu arbeiten, an den Bedürfnissen der Schüler/innen und Eltern anzuknüpfen und persönlich bedeutsame Fragen zu stellen. Anstatt also den Blick darauf zu richten, was nicht ausgebildet, noch nicht vorhanden oder fehlentwickelt ist, kann der Fokus darauf gerichtet werden, was das Individuum braucht, wie sich sein Verhalten aufrecht erhält und welchen Nutzen dies persönlich bringt. Dann können verschiedene Strategien reflektiert werden, wodurch sich das Individuum die Chance eröffnet, noch einmal zu entscheiden.

3. Lernen aus neurobiologischer Sicht kann als eine selbst organisierte, nur in Grenzen beeinflussbare Musterbildung und anschließende Abspeicherung betrachtet werden. Assoziativ werden hierin alle neuen Reize mit schon Bekanntem verknüpft, woraus neues Wissen entsteht. Da dies in hohem Maße gefühls- und motivationsgeleitet stattfindet, ist es notwendig, dass die Schule einfühlsam an den Erfahrungs- und Lebenswelten der Schüler/innen und deren Eltern anknüpft. Lernhemmnisse können demnach auf emotionaler Befangenheit oder Motivationsproblemen beruhen, worin mit dem proklamierten Anspruch, nicht allein zu fordern, sondern auch individuelle Förderung zu leisten, gleichsam die Schule dazu aufgerufen ist, sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen auszurichten, anstatt eine Anpassung derer zu erwarten. Eine Individualisierung von Lernblockaden, worin den Schüler/innen und deren Eltern in hohem Maße die Verantwortung für den Umgang mit persönlichen und schulischen Schwierigkeiten übertragen wird, blendet aus, dass Schule oft selbst Teil des Problemzusammenhangs ist. Weitgehend homogene Lerngruppen und die Individualisierung von Problemlagen, machen den Schulbetrieb im Vergleich zu gut ausgebauten, differenzierenden Förder- und Beratungsangeboten, zwar erst einmal kostengünstiger. Doch zahlen sich bspw. Überlastungen, Scheiternsängste oder Selbstwertprobleme aufgrund von Erfahrungen des Ausschlusses, in der Lebenszufriedenheit und den persönlichen Ressourcen, sowie in den Bildungs- und Berufskarrieren der Heranwachsenden auf andere Art und Weise nachteilig aus. Daher gibt es auf weite Sicht auch wirtschaftliche Gründe, in Prävention an Schulen zu investieren.

4. Mit der Einführung von Bildungsstandards und der damit einhergehenden Orientierung an der Ausbildung von Kompetenzen, wird der Anspruch erhoben, dass Schulbildung sowohl zum Wissen als auch zum Können führt. Indem Fragen ungleich mehr als Antworten dazu führen, dass vorhandenes Wissen mit neuen Inhalten koordiniert und vernetzt wird, also transformationsfähiges Wissen und daraus auch ein Können entsteht, ist es umso mehr von Bedeutung, dass die Schüler/innen darin unterstützt werden, Fragestellungen zu entwickeln und in regelmäßigen Praxiszeiten Gelegenheit bekommen, subjektiv bedeutsame Sinnzusammenhänge zu erstellen, wie auch Methoden und Techniken für

Problemlösungen zu entwickeln und zu reflektieren.¹²⁵ Neben dem Wissen lernen, Lernen lernen und Können lernen richtet sich der Blick Kommunikationsorientierter Schulsozialarbeit auch auf das Leben lernen.

Einen solchen erfahrungsorientierten Unterricht regelmäßig zu organisieren und durchzuführen, sowie darin die Schüler/innen individuell zu fördern und zu begleiten, ist eine große Herausforderung für Schule. Schulsozialarbeit kann hier zum Einen die Lehrer/innen und die Schulleitung in organisatorisch-vernetzenden Vorbereitungsarbeiten von Projekten entlasten, wie auch inhaltliche Beiträge zu sozialen Themen und insgesamt eine sozialpädagogische Bereicherung der Projektzeiten leisten. Zum Anderen kann sie in einer Art Mentorfunktion und in klarer Abgrenzung zu der Lehrer/innenrolle, die Schüler/innen in selbstorganisierten Lerneinheiten begleiten. Da dies in der Ausbildung von Schulsozialarbeiter/innen bisher nicht thematisiert ist, bedarf es einer Fortbildung im Bereich Lernbegleitung innerhalb offenem Unterrichts, um eine professionelle Umsetzung dessen sicher zu stellen. Für eine integrierende Kooperation der beiden Professionen kann es dahingehend hilfreich sein, dass ein Teil der Fortbildung mit Lehrer/innen gemeinsam stattfindet.

5. Vor Allem durch die Vernetzung der Schule mit umliegenden Vereinen und Einrichtungen, welche auch in außerunterrichtlichen Angeboten und Projekten von Schulsozialarbeit eingebunden werden können, bekommen Schüler/innen und deren Eltern verstärkten Einblick in regionale Ressourcen. Dortige Angebote und Leistungen sind dann vermehrt auch bei denjenigen präsent, die die Vereine und Einrichtungen bisher noch nicht erreicht haben. Aus einer solchen Vernetzungsarbeit können für die Schüler/innen wie auch für die Eltern fortlaufend stärkende Beziehungen, Kontakte, Interessen und Fähigkeiten erwachsen.

6. Nehmen Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, die Schulleitung und Erzieher/innen eine lebendige Vorbildfunktion für einen einfühlsamen Umgang

¹²⁵

Um eine tiefgründige Frage stellen zu können, ist erstens ein persönlicher Bezug notwendig und zweitens beruhen Fragen immer auch auf Sinnzusammenhängen, die im Hinblick auf ein Thema erstellt wurden und Unklarheiten bzw. Lücken aufweisen. In diesem Sinne lernt eine Schüler/in schon dann, wenn er bzw. sie dazu angeregt wird, Fragen zu stellen. Haben Kinder oder Jugendliche kein Interesse daran, Fragen zu entwickeln, kann dies wiederum einfühlsam thematisiert werden, worin es letztendlich um eine Lebenseinstellung geht, die äußeren Einflüsse entweder passiv anzunehmen oder auch aktiv daran teilhaben zu wollen.

sowohl mit sich selbst, als auch mit anderen ein, spart dies zum Einen deren gesundheitliche Ressourcen und erhöht die Qualität der Leistungen von Schule. Zum Anderen wird Achtsamkeit gegenüber sich selbst und dem Nächsten, sowie Aufgeschlossenheit zu Andersdenkenden als Grundlage für Verantwortlichkeit und Demokratiefähigkeit, nicht bloß als Leitlinie benannt, sondern aktiv vorgelebt. Die Schüler/innen und auch ihre Eltern erfahren direkt, welche Kraft es für sie selbst bringt, sich in den persönlichen Beweggründen und Absichten auszudrücken, darin wahrgenommen und angesprochen zu werden, wie auch andere in diesen Punkten anzusprechen und zu berühren. Diese Erfahrungen regen dazu an, authentisch zu sein, Bedürfnisse und Anliegen zu kommunizieren und dafür Verantwortung zu übernehmen, ebenso wie sich selbst und andere wertzuschätzen. Von den Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Erzieher/innen und der Schulleitung gelebte Empathie kann insgesamt die Beziehungen der an Schule Beteiligten bestärken, was persönliche Ressourcen schützt und hervorbringt und damit auch die Motivation und die Bereitschaft steigen, sich einzubringen und mitzuwirken.

7. Die verschiedenen Unterrichtsfächer thematisieren unterschiedliche, als bedeutsam erachtete Wissensbestände, worin im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht auch Sprache beleuchtet wird. Doch Kommunikation an sich, unter der Fragestellung, was in der Verwendung von Sprache ein gegenseitiges Verstehen und Abstimmen befördert und an welchen Stellen Fehlinterpretationen und Blockaden eben dies verhindern, ist bisher kein regulärer Bestandteil von Schulbildung. Mit dem Blick auf den hohen Stellenwert, den die Fähigkeit zu kommunizieren in nahezu jedem Moment des Lebens und insbesondere auch in Lernprozessen einnimmt, ist diese Tatsache recht verwunderlich.

So soll das Konzept dieser Arbeit einen möglichen Ausblick darüber geben, wie eine einfühlsame Kommunikation sowohl im Unterricht als auch in der Schulhauskultur etabliert werden kann. Dies geht über bisherige Standards von Aufgaben und Leistungen der beteiligten Professionen und den dazugehörigen Institutionen weit hinaus. Doch werden unter dieser idealistischen Perspektive auch Möglichkeiten und Potenziale ersichtlich, wo sich, grundlegend betrachtet

und im Sinne wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Lernen, das allgemeinbildene Schulwesen in Deutschland hinentwickeln könnte.

8. Dass die Organisationsstrukturen der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland in Bezug auf ihre Integrationsleistungen einige Schwachstellen enthalten, zeigen die Ergebnisse der PISA-Studien deutlich. Für Deutschland werden 2009 überdurchschnittliche Leistungen bei gleichzeitigem überdurchschnittlichen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder attestiert.¹²⁶ Dies zeigt zum Einen auf, dass Kinder und Jugendliche, die in ungünstigen sozioökonomischen Verhältnissen aufwachsen, doppelt benachteiligt sind, wenn sich die problembehaftete Herkunft derart stark auch auf den Schulbesuch auswirkt. Zum Anderen wird ersichtlich, dass die persönlichen Ressourcen der Heranwachsenden in der Schule bei einem Teil der Schülerschaft nicht in vollem Ausmaß gesehen und befördert werden, womit für das Individuum, wie für die Gesellschaft, Kräfte verloren gehen.

Werden diesbezüglich Sparvarianten von Leistungen eingeführt, die Chancengleichheit fördern sollen, dann wirken diese eher wie ein "kalter Tropfen auf dem heißen Stein". Denn mit der Finanzierung von Leistungen, welche die Symptome und eben nicht die Ursachen von Problemen angehen, kann zwar auf kurzfristige Sicht Geld eingespart werden. Langfristig betrachtet, ist dies jedoch eine sehr kostspielige Lösung, wenn notwendige Veränderungen nicht eingeleitet und bestehende Bedarfe nur oberflächlich gedeckt werden.¹²⁷ Zögern Bund, Land

¹²⁶

Hier sei erwähnt, dass an dieser Stelle besonders offensichtlich wird, dass Bildungs- und Sozialpolitik stark zusammenhängen. So sind beispielsweise Kinder von langzeitarbeitslosen Eltern oft sozioökonomisch benachteiligt. Laut den PISA-Ergebnissen wirkt sich dies, den resilienten Teil der Schüler/innen ausgenommen, signifikant auf deren Schulkarriere aus. Die Schulkarriere hat wiederum Einfluss auf den sozioökonomischen Status der Heranwachsenden, sodass die sozialpolitischen Entscheidungen von "gestern" in gewissem Sinne auf die Bildungsleistungen von "morgen" Einfluss nehmen.

¹²⁷

So bspw. das Bildungs- und Teilhabepaket für Kommunen, worin Eltern einen Antrag auf finanzielle Unterstützung für kulturelle und soziale Bildungs- und Freizeitangebote, für Schulbedarf, sowie für Mittagessen und Ausflüge stellen können (Jenarbeits o.J., 1). Diese Anträge werden von extra dafür berufenen Fachkräften bearbeitet. Thüringenweit sind derzeit circa 70.075 Personalstellen dafür eingerichtet worden (Taubert 2011, 2). Die tatsächlichen Zahlen liegen wahrscheinlich noch höher, da vier Kommunen keine Angaben diesbezüglich gemacht haben (Taubert 2011, 2). Im Vergleich dazu waren 2010 97 Schulsozialarbeiter/innen in 73,5 Vollbeschäftigteinheiten thüringenweit im Einsatz (Taubert 2010, 2). Grundsätzlich lässt sich zum Ersten daraus schließen, dass Leistungen in der Schule recht zögerlich ausgebaut werden und wenn, dann vorwiegend für Schüler/innen mit besonderem Bedarf. So wird es bevorzugt ein teures und kompliziertes Antrags- und Verwaltungssystem zu entwickeln, um Hilfen differenziert gewährleisten zu können, als dieses Geld dafür zu verwenden, die Regelleistungen von Schule insgesamt anzuheben und darin weniger aufwendige Formen der Differenzierung von

und Kommunen im Bereich Bildung eine Priorität zu setzen und darin in gut vernetzte und aufeinander bezogene Bildungs-, Freizeit- und Kulturangebote, welche nicht nur die Schüler/innen, sondern alle Bürger/innen in ihren Fähigkeiten, sowie in ihrem physischen, psychischen und sozialem Wohl stärken, zu investieren, dann wird die schöpferische Kraft, die aus Partizipation und Aktion resultiert, systematisch unterschätzt. Jeder Mensch hat ein Bedürfnis zu lernen und sich weiterzuentwickeln, schon allein dadurch, da jeder Lernerfolg mit hormonell verursachten Glücksgefühlen verbunden ist. So wirkt die Förderung von Selbstverwirklichung sowohl innerhalb als auch außerhalb schulischer Projekte und Angeboten unter anderem auch Arbeitslosigkeit entgegen, indem die Individuen kennengelernt haben, wie es sich anfühlt, eine Herausforderung selbstgeleitet überwunden und einen Erfolg erzielt zu haben. Besteht ein Wissen über Strategien, wie über persönliche Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ist auch die Hemmung geringer und das Selbstvertrauen stärker, in Unbekanntes hineinzugehen, sich auszuprobieren und mit Engagement neue Techniken und Methoden zu entwickeln, was wiederum auch wirtschaftliche Ressourcen hervorbringt. Hat eine Person gelernt, zu reflektieren, welche Strategien wirklich zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse führen und welches Verhalten zu einem Energieverlust führt, dann ist diese innere Klarheit eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass sie, bspw. in der Ausübung ihres Berufes oder in der Erziehung ihrer Kinder, einen bereichernden Beitrag für die Gesellschaft leisten kann.

Wenn jedoch der persönliche Bezug zu sich selbst verloren ging und Scheiternsängste die kreativen und schöpferischen Kräfte hemmen, wenn das ``Müssen`` das ``Wollen`` ersetzt hat und Arbeit als anstrengende Notwendigkeit betrachtet wird, steigen die staatlichen Ausgaben für Sozial- und Gesundheitsleistungen. Ist eine frustrationsbehaftete, deprimierte und resignierte

Elternbeiträgen einzuführen. Zum Zweiten zeigen diese Zahlen, dass Schulsozialarbeit in der Praxis bei Weitem nicht in dem Personalverhältnis umgesetzt wird, wie es im Konzept dieser Arbeit zum Vorschlag steht. Die Arbeitsbedingungen in ``Tröpfchenleistungen``, worin bspw. eine Schulsozialarbeiter/in für 500 Schüler/innen zuständig ist, führen dazu, dass das Wirkungspotenzial von Schulsozialarbeit stark eingeschränkt und demnach auch bildungspolitisch unterschätzt wird. Denn der Argumentation dieser Arbeit folgend, hat Schulsozialarbeit in integrierter Form durchaus auch Kompetenzen, die Schwachstellen des Schulwesens unter Einbezug der Interessen aller an Schule Beteiligten zu beleuchten und darin beratend, bildend, moderierend, initiiierend und auch vernetzend dazu beizutragen, dass die Probleme, die von der Schule selbst hervorgerufen werden, in der Ursache und nicht allein in den Auswirkungen, eine Veränderung erfahren.

Einstellung zum Leben und bzw. oder zum Beruf einmal entstanden, braucht es ungleich mehr Kraft, dieses Energiedefizit wieder auszugleichen, als präventiv einem solchen Defizit entgegen zu wirken.¹²⁸ Jeder Mensch besitzt Wissen und Können, wie auch das Bedürfnis, das Leben produktiv zu nutzen. Dem sollte in der Schule, wie in der Erwachsenenbildung, einfühlsam und kommunal vernetzt, Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Wird jedoch in der Kinder- und Jugendhilfe, im Bereich Schule und dem Umgang mit Arbeitslosigkeit verstärkt ein Mangel betrachtet, anstatt den Fokus auf die Fülle zu richten, bspw. auf das JA hinter dem NEIN, auf das, was vorhanden und gewollt ist, dann werden Schüler/innen und deren Eltern, sowie Arbeitssuchenden, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch mangelorientierte Leistungen entgegengebracht, die tendenziell Stereotypisierungen beinhalten. Bietet die Schule und auch die Kommune hingegen vermehrt primärpräventiv ein breites und attraktives Spektrum an frei verfügbaren Leistungen an, die allen Schüler/innen und Eltern, bzw. den übrigen Bürger/innen von persönlichem Nutzen sind, steigen zwar anfallende Kosten für die Kommunen, Land und Bund. Doch können auf weite Sicht Ausgaben im Sozialhaushalt und dem Gesundheitswesen eingespart werden, wenn die Angebote und Leistungen einer gewissen Qualität und Flexibilität im Umgang mit individuellen Bedürfnissen entsprechen.

Mit dem Ziel, kommunale Bildungslandschaften zu verwirklichen und darin Bildungsmodelle zu entwickeln, worin zweckdienliche Kooperationen und Strukturen aufgebaut werden, bleiben konkrete Ergebnisse des Projektes nelecom in Thüringen noch abzuwarten. Und auch Bildungsreformen wie die Einführung der Gemeinschaftsschule und die Ausweitung Eigenverantwortlicher Schulen stehen erst am Anfang ihrer Entwicklung. Somit wird sich noch herausstellen, welche Spielräume sich daraus und auch aus der Ausweitung von Ganztagesangeboten für die Jugendhilfe ergeben, aktiv an Schule und kommunalen Bildungslandschaften mitzuwirken. Die tendenzielle Hinwendung der Bildungspolitik zu einer verstärkten kommunalen Vernetzung, individueller

¹²⁸ Dies bezieht sich auf die neurowissenschaftliche Erkenntnis, dass Gelerntes, das im Langzeitgedächtnis abgespeichert wurde, nicht gelöscht werden, sondern die Verknüpfungen zwischen den Nervenzellen lediglich verblassen können. Um ein destruktives Verhalten zu ändern, müssen erst einmal neue Verknüpfungen hergestellt werden, die stark genug sind, die alten abzulösen. Selbst wenn neue Strategien stabil generiert wurden kann ein einzelner Hinweisreiz, der die alte Nervenbahn anspricht, die komplette Verschaltung wieder aktivieren und das alte Verhalten tritt erneut hervor. Die Auflösung dessen erfordert ein hohes Maß an bewusster Zuwendung und persönlicher Energie.

Förderung und segregationsreduzierender Bildungsleistungen lässt dabei hoffen, dass im Zuge dessen auch stückweise die staatlichen Ausgaben für eine individuell passgenaue Bildung angehoben werden, was allein eine Frage der Prioritätensetzung in der Politik, wie auch der Organisation und Präsenz von Interessenverbänden und Lobbys ist.¹²⁹

9. Haben die Schulleitung, Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen genügend Ressourcen zur Verfügung, sich in ihrer beruflichen Identität zu verwirklichen und bestehen Spielräume, für Projekte, Arbeitsgruppen und Absprachen, kann Schule in vielfältigen Aktivitäten einen lebendigen Beitrag zum Gemeinwesen leisten und so auch die Aufmerksamkeit und die Gunst der Gemeinde hervorrufen. So könnten über die Fundraisings-, Vernetzungs- und Projektarbeit der Schulsozialarbeiter/innen weitere Mittel beschaffen und ungenutzte Möglichkeiten in der Gemeinde wahrgenommen werden. Da Schulsozialarbeit in diesem Ausmaß bisher noch nicht stattgefunden hat, ist eine zahlenmäßige Prognose über die finanzielle Rentabilität des Rahmenkonzeptes dieser Arbeit kaum zu leisten. Doch wäre es interessant, einmal herauszufinden, wohin sich Schule entwickeln könnte, wenn sie über derart weitreichende Unterstützungs-, Fortbildungs- und Anerkennungssysteme verfügt.

10. So bleibt insgesamt abzuwarten, welche Finanzierungsstrukturen, sowie ministerielle und institutionelle Kooperationen und Kompetenzverschiebungen im Rahmen laufender bildungspolitischer Entwicklungen geschaffen werden und inwieweit Schule und Jugendhilfe bereit sind, sich kreativ und innovativ in ihrem Verständnis von Schule einander anzunähern und zusammenzuschließen.

Die Umsetzung der Empfehlung aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht, die Aus- und Weiterbildung der beiden Professionen zu reformieren, ist dabei eine grundlegende Voraussetzung für eine beständige Annäherung der zum Teil

¹²⁹ Dem Argument, dass das nötige Geld für umfangreiche Bildungsprojekte fehle, ist schwer Glauben zu schenken, wenn bspw. die Stadt Erfurt allein für den Papstbesuch eine Million Euro bereitstellte (Reiser-Fischer u.a. 2011, o.S.). Sicher war dies für eine Reihe von Menschen ein wertvolles Ereignis im Leben, doch könnten mit diesem Geld, hypothetisch betrachtet, für ein Jahr lang 34,72 Vollzeitstellen für Schulsozialarbeit, bei einem Bruttogehalt von 2400 Euro monatlich, geschaffen werden. Wenn die Schulsozialarbeiter/innen in diesem Jahr nur bei zehn Schüler/innen bewirken, anstelle von "Abhängen", Drogen und Gewalt, Lebenslust, Orientierungsfähigkeit, Interessen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu befördern, dann sind diese Errungenschaften auch finanziell betrachtet ungleich nachhaltiger als die Nachwirkungen des Papstbesuches.

konträren Fachwelten. Hier wäre es von Nutzen, wenn die Lehrer/innen „... stärker auf Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts, auf ihre Erziehungs- und Betreuungsfunktion vorbereitet werden“ und „... in den sozialpädagogischen Studienrichtungen ... bildungsbezogene Aufgaben stärker in den Vordergrund gerückt werden, ... (sowie) Schule als Bezugspunkt und Bildungsort ein Bestandteil des Studiums ...“ wird (BMFSFJ 2005, 345). Personenzentrierter Gesprächsführung könnte diesbezüglich bei beiden Professionen eine zentralere Stellung in der Ausbildung eingeräumt werden.

Desweiteren ergibt sich auch ein Fortbildungsbedarf bei den Schulleiter/innen, wenn im Rahmen der Steigerung der Eigenverantwortlichkeit von Schulen über die Qualitätssicherung hinausgegangen und verstärkt auch in den Bereichen Schul- und Unterrichtsorganisation, Personalrechtskompetenz und Selbstbewirtschaftung eine Weiterentwicklung zu Gunsten verstärkter Profilbildung in den Schulen bewirkt werden soll. Hierfür benötigen Schulleiter/innen vermehrte Budget- und Entscheidungsautonomie, was zum Einen, wie bereits erwähnt, fachlich vorbereitet werden muss. Daneben erfordert eine solche Umstellung auch eine Abänderung institutioneller Handlungsabläufe, worin die Einzelschulen vermehrt unterstützende und handreichende Zuwendungen anstelle von detaillierten Vorschriften und extern bestimmten Zuweisungen erfahren.

Außerdem hängt die Umsetzung des Rahmenkonzeptes dieser Arbeit hängt ganz entscheidend von der Aufgeschlossenheit und Motivation der beteiligten Pädagog/innen ab, sich einer anderen Fachwelt zu öffnen, an der persönlichen Empathiefähigkeit zu arbeiten, sowie sich in unterschiedlichen Aufgabenbereichen einzubringen und dahingehend fortzubilden. Hier kommt es auch auf die Kooperation der Schul- und Jugendhilfeträger auf Kommunal- und Landesebene an, bedarfsgerechte Fortbildungs-, Unterstützungs- und Anerkennungssysteme bereit zu stellen.

Die Bedingungen für die Realisierung des Rahmenkonzeptes zeigen diesbezüglich deutlich auf, wie weit die Realität in der Schul- und Jugendhilfepraxis noch davon entfernt ist, in dieser Art und Weise der Einzelschule dienstleistend entgegenzukommen. Dabei soll noch einmal betont werden, dass das Rahmenkonzept lediglich einen Ausblick gibt, und teilweise entkoppelt von der Praxis, auf wissenschaftlich begründete Ideale rückbesinnen

und dahingehend inspirierend wirken soll. Schon allein ein intensives Training für Lehrer/innen und die Schulleitung in Empathiefähigkeit und Lösungsorientierung, kann im Schulalltag viel bewegen.

Doch ist es immer an der Zeit, sich wesentlichen Veränderungen anzugleichen und möglichst konstruktive Strukturen für Weiterentwicklungen auszubilden, um Aktualität zu gewährleisten. Dahingehend ist es fachlich geboten im Hinblick auf eine qualitativ hochwertige Bildung darüber nachzudenken, wie die Lehrer/innen, in Bezug auf den Erziehungsauftrag und dem Anspruch individueller Förderung, dauerhaft entlastet und bestärkt werden und an welchen Stellen es Sinn macht, die tradierte Trennung von Schule und Jugendhilfe ein Stück weit aufzuheben.

Literaturverzeichnis

Ader, Sabine; Tölle, Ursula (2001). Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext: Guter Rat ist teuer – schlechter auch!. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen, Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen, Farmington Hills, 201 -222.

Arnold, Margret (2006). Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel, 145-158.

Artelt Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme Eckhard; Neubrand Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (2002). PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (19.06.2011).

Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner, Hammann, Markus; Klieme, Eckhard; Pekrun, Reinhard (Hrsg.) (2007). PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. http://www.ipn.uni-kiel.de/pisa/zusammenfassung_PISA2006.pdf (04.07.2011).

Baier, Florian (2007). Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern.

Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen, Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen, Farmington Hills, 357- 368.

Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen, Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, Opladen, Farmington Hills.

Becker, Günter (2008). Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim und Basel 2. Aufl.

Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark (Hrsg.) (2009). Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpolitik. Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe. Lahnstein.

Bednorz, Peter; Schuster, Martin (2002). Einführung in die Lernpsychologie. München 3. Aufl.

Berg, Christa (1993). Abschied vom Erziehungsstaat?. Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 4, 603-630.

Betram, Hans (2009). Die Zukunft der Familie – Von der neolokalen Gattenfamilie zur multilokalen Mehrgenerationenfamilie. In: Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark (Hrsg.). Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpolitik. Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe. Lahnstein, 15-30.

Böllert, Karin (2008). Bildung ist mehr als Schule – Zum kooperativen Bildungsauftrag von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.). Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, 7-31.

Böllert, Karin (Hrsg.) (2008). Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2. Aufl.

Brandt, Matthias; Markowitsch, Hans, Joachim (2006). Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel, 60-76.

Braun, Anna, Katharina; Meier, Michaela (2006). Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will“. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel, 97-110.

Brockhaus. Die Enzyklopädie in 24 Bänden. Bd. 11. IST-KIT (1997) 20. Aufl.

Bundesjugendkuratorium; Sachverständigenkommission für den elften Kinder und Jugendbericht; Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002). Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2009/bildung_allgemein/Leipziger_Thesen_Bildung_ist_mehr_als_Schule.pdf (19.06.2011).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). Ergebnisse von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I: Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Neue Schwerpunkte zur Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler bei konsequenter Fortsetzung begonnener Reformprozesse. http://www.bmbf.de/pub/gemeinsame_empfehlungen_iglu_und_pisa_06.pdf (01.07.2011).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008 a). Teilnahme weiterer Schulträger am Erprobungsmodell "Weiterentwicklung der Thüringer Grundschule". 13. November 2008. <http://www.ganztagsschulen.org/10291.php> (27.08.2011).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. http://www.bmbf.de/pub/gut_angelegt.pdf (19.06.2011).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.). 8. Ganztagsschulkongress in Berlin. <http://www.ganztagsschulen.org/> (19.11.2011).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010 a). Das Programm: Was die Regierung tut. Ganztagschulen – das Investitionsprogramm ``Zukunft Bildung und Betreuung``. <http://www.ganztagschulen.org/131.php> (19.06.2011).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010 b): Geförderte Ganztagschulen in Deutschland. http://www.aufstieg-durch-bildung.info/fileadmin/user_upload/pdf/infografik_ganztagschulen.pdf (25.09.2011).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (25.10.2011).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/358176/publicationFile/3609/UNkonvKinder1.pdf>, (10.11.2011).

Cremer, Hendrik (2011). Die UN-Kinderrechtskonvention. Geltung und Anwendbarkeit in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte. Deutsches Institut für Menschenrechte, http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/die_un_kinderrechtskonvention.pdf (12.10.2011).

Delory-Momberger, Christine (2007). Biographisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 142-152.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2010). Newsletter 2/2010. nelecom. Begleitprogramm. Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen. http://www.nelecom.de/pdf/newsletter_201002.pdf (10.11.2011).

Die Verfassung des Deutschen Reiches. („Weimarer Reichsverfassung“). 11. August 1919. <http://www.verfassungen.de/de/de19-33/verf19.htm#174>, (19.06.2011).

Drilling, Matthias (2001). Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart, Wien.

Duden (2001). www.duden.de (05.11.2011).

Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Expertise.pdf> (19.06.2011).

Engelkamp, Johannes; Rummer, Ralf (2006). Gedächtnissysteme. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter (Hrsg.). Handbuch der Allgemeinen Psychologie-Kognition. Göttingen, 307-315.

Fox, Reinhard, Mario (2008). Psychologische Grundlagen der Entstehung und Prävention von Gewalt. In: Henschel, Angelika./Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 214-227.

Friedeburg, Ludwig von (1992). Bildungsreform in Deutschland – Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main.

Friedrich, Gerhard (2006). Neurodidaktik – Eine neue Didaktik?. Zwei Praxisberichte aus methodisch-didaktischem Neuland. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.) Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel, 215-228.

Frindte, Wolfgang (2001). Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim, Basel 2. Aufl.

Funke, Joachim; Frensch, Peter (Hrsg.) (2006). Handbuch der Allgemeinen Psychologie-Kognition. Göttingen 4. Aufl.

Führ, Christoph (1997). Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Studien und Dokumentationen zur Deutschen Bildungsgeschichte. Band 65. Köln, Weimar, Wien.

Füssel, Hans-Peter; Münder, Johannes (2005). Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule unter rechtlicher Perspektive. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München, 239-259.

Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen. Vom 18. April 1920. <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html> (19.06.2011).

Gerstorff, Denis; Lindenberger, Ulmann (2006). Vergessen. In: Funke, Joachim; Frensch, Peter (Hrsg.). Handbuch der Allgemeinen Psychologie-Kognition. Göttingen, 371-378.

Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel.

Göhlich, Michael (2007). Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 191-202.

Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007). Pädagogische Zugänge zum Lernen. Eine Einleitung. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 7-22.

Gördel, Bettina; Huber, Stephan, Gerhard (2007). Praxiswissen Schulleitung. Eigenverantwortliche Schule – Entwicklungen in den Bundesländern. http://www.bildungsmanagement.net/pdf_gesichert/HuberGoerdel-2007-EigenverantwortlicheSchule.pdf (01.10.2011).

Grabitz, Hans-Joachim; Hammerl, Marianne (2006). Lernen: Definitionen, methodische Ansätze, Theorien des Lernens. In: Funke, Joachim; Frensch, Peter (Hrsg.). Handbuch der Allgemeinen Psychologie-Kognition. Göttingen, 203-212.

Groppe, Carola (2006). Familienstrategien und Bildungswege in Unternehmerfamilien 1840-1920. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, 630-640.

Hart, Sura; Kindle Hodson, Victoria (2006). Empathie im Klassenzimmer. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Paderborn.

Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2005). Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biographische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 95-173.

Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2.Aufl.

Herrmann, Ulrich (2006). Vorbemerkung. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel, 18

Herrmann, Ulrich (2006). Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. Aspekte und Chancen einer gemeinsamen, interdisziplinären Erfolgsgeschichte. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel, 111-144.

Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel.

Hogger, Birgitta (2009). Gewaltfrei miteinander umgehen. Konfliktmanagement und Mediation in Schule und Unterricht. Ein Beitrag zur Gewaltprävention. Baltmannsweiler.

Holzner, Karsten (2010). Keine Bildung ohne Beziehungskultur. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Newsletter 2/2010. nelecom. Begleitprogramm. Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen. http://www.nelecom.de/pdf/newsletter_201002.pdf (10.11.2011), 2-3.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (o.J.). Bildungsstandards. <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista> (02.10.2011).

Jenarbeit, Jobcenter der Stadt Jena (o.J.). Informationen zum Bildungs- und Teilhabepaket. <http://www.jena.de/fm/41/infoblatt.pdf> (15.11.2011).

Koch, Lutz (2007). Lernen und Wissen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 42-51.

Konrad, Franz-Michael (2007). Geschichte der Schule – Von der Antike bis zur Gegenwart. München.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2006). Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. http://www.invia.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?nr=102894&form_typ=115&acid=&ag_id=6596 (19.06.2011).

Krug, Bodo (o.J. a). Thüringer Bildungsmodell Neue Lernkultur in Kommunen. <http://www.nelecom.de/> (11.11.2011).

Krug, Bodo (o.J. b). DAS NELECOM-KONZEPT. <http://www.nelecom.de/> (11.11.2011).

Krug, Bodo (o.J. c). BEGLEITPROGRAMM. <http://www.nelecom.de/prozessbegleitung.html> (10.11.2011).

Krug, Bodo (o.J. d). Kontaktliste. <http://www.nelecom.de/kommunen.html> (11.11.2011).

Krüger, Rolf (2008). Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 152-164.

Künzli, Rudolf (2007). Kanon des Lernens. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 23-41.

Levinas, Emmanuel (2003). Die Zeit und der Andere. Hamburg.

Liebertz, Charmaine (2007). Das Schatzbuch der Herzensbildung. Grundlagen, Methoden und Spiele zur Emotionalen Intelligenz. München.

Lipinsky, Jaqueline von (29.04.2011). Evaluation des Programms nelecom – Neue Lernkulturen in Kommunen. <http://www2.uni-jena.de/svw/devpsy/projects/nele.html>, (10.11.2011).

Lundgreen, Peter (2003). „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben des Deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, 34-41.

Meibom, Barbara von (2010). Ohne Titel. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Newsletter 2/2010. nelecom. Begleitprogramm. Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen. 2. Lernen, Lehren, Leben. Über die Wechselwirkungen von Schule und Kommune – Ein Beitrag von Prof. Dr. Barbara v. Meibom, http://www.nelecom.de/pdf/newsletter_201002.pdf (10.11.2011), 4-6.

Merchel, Joachim (2005). Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München, 169-238.

Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.) (1984). Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 2, Mannheim, Wien, Zürich.

Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.) (1995). Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 3, Mannheim, Wien, Zürich.

Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.) (1996). Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 4, Mannheim, Wien, Zürich.

Müller, Bernward (2008). Schuleingangsphase. "Begeisterung verleiht Flügel". <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/aktuell/reden/37294/> (07.10.2011).

Nath, Axel (2003). Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, 8-25.

Nieke, Wolfgang (2008). Identitätsentwicklung junger Menschen – Bildung als Selbstbildung. In: Böllert, Karin (Hrsg.). Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, 95-113.

Nothdurft, Werner (2000). Zwischenmenschliche Kommunikation I: Verbale Interaktion. Fulda.

OECD (2007). PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Kurzzusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/59/10/39731064.pdf> (04.07.2010).

OECD (2010). Erste Ergebnisse von PISA 2003. Kurzzusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/16/52/35888923.pdf> (19.06.2011).

OECD (2010 a). PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1). http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009-ergebnisse_9789264095335-de (07.11.2011).

OECD (2011). PISA 2009 Ergebnisse: Potentiale nutzen und Chancengleichheit sichern – sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II). http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009_9789264095359-de (07.11.2011).

Olk, Thomas (2005). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München, 9-100.

Overwien, Bernd (2007). Informelles Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 119-132.

Petry, Christian; Pistor, Hans-Henning (2004). Damit sich etwas ändert: Ein Gespräch mit Gisela und Herman Freudenberg. In: Petry, Christian; Pistor, Hans-Henning (Hrsg.). Der lange Weg der Bildungsreform. Gisela und Hermann Freudenberg zum 80. Geburtstag. Weinheim, Basel, 11-19.

Petry, Christian; Pistor, Hans-Henning (Hrsg.) (2004). Der lange Weg der Bildungsreform. Gisela und Hermann Freudenberg zum 80. Geburtstag. Weinheim, Basel.

Pfeifer, Wolfgang (2005). Ethymologisches Wörterbuch des Deutschen. München 8. Aufl.

PISA-Konsortium Deutschland (o.J.). PISA 2003. Kurzzusammenfassung der Ergebnisse. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Kurzfassung_PISA_2003.pdf (19.06.2011).

Poser, Märle (o.J.). Definition, Ziele und Inhalte von Personalentwicklung. Fachhochschule Münster. https://www.fh-muenster.de/fb12/downloads/intranet/poser/3semester/Def._Ziele_und_Inhalte_von_Personalentwicklung.pdf (02.10.2011).

Pötter, Nicole; Segel, Gerhard (Hrsg.) (2009). Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rademacker, Hermann (2009). Schulsozialarbeit - Begriff und Entwicklung. In: Pötter, Nicole; Segel, Gerhard (Hrsg.). Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, 13-31.

Rademacker, Hermann (2011). Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen, Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen, Farmington Hills, 17-44.

Rasfeld, Margret (19.12.2009). Projekt „Verantwortung“. <http://www.ev-schulezentrum.de/829.0.html> (10.11.2011).

Reiser-Fischer, Angelika; Bose, Wolf-Dieter. Thüringer-Allgemeine (Hrsg.) (27.09.2011). Papst-Besuch kostet Erfurt eine Million Euro. <http://www.thueringer-allgemeine.de/startseite/detail/-/specific/Papst-Besuch-kostet-Erfurt-eine-Million-Euro-684825531> (28.11.2011).

Reyer, Jürgen (2006). Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn.

Rosenberg, Marshall, B. (2009). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn 8. Aufl.

Rosenberg, Marshall, B. (2007). Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn 3. Aufl.

Roth, Gerhard (2006). Warum sind lehren und Lernen so schwierig?. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel, 49-59.

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München.

Sammet, Jürgen (2004). Kommunikationstheorie und Pädagogik. Studium zur Systematik „Kommunikativer Pädagogik“. Würzburg.

Schaarschmidt, Uwe; Ksienzyk-Kreuziger, Bianca (2006). Abschlussbericht der tlv Umfrage zur Lehrergesundheit in Thüringen. http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=169961&name=DLFE-82300.pdf (19.06.2011).

Schmidtchen, Sybille (2005). Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung. Theoretische Analyse zu systemischen Herausforderungen und empirische Befunde zu Lehrereinstellungen. Göttingen 2. Aufl.

Schreck, Gerald (2006). Konzepte und Grundpositionen – historische und internationale Aspekte der Bezüge von Jugendhilfe und Schule. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/7022/pdf/Jugendhilfe_und_SchuleF.pdf (19.06.2011).

Schulamt Erfurt (o.J.). Unterstützungssystem. <http://www.thueringen.de/de/schulaemter/erfurt/qualitaetsentwicklung/unterstuetzungssystem/> (01.11.2011).

Schulamt Jena (o.J.). Qualitätsentwicklung. <http://www.thueringen.de/de/schulaemter/jenastadtroda/qualitaetsentwicklung/> (01.11.2011).

Schulamt Weimar (o.J.). Unterstützungsleistungen für die Entwicklung der eigenverantwortlichen Schule. <http://www.thueringen.de/de/schulaemter/weimar/unterstuetzung/> (01.11.2011).

Schwarzer, Christine; Buchwald, Petra (2007). Umlernen und Dazulernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 213-221.

Sliwka, Anne (2004). ``Change knowledge``: Innovation im Schulsystem besser verstehen. In: Petry, Christian; Pistor, Hans-Henning (Hrsg.). Der lange Weg der Bildungsreform. Gisela und Hermann Freudenberg zum 80. Geburtstag. Weinheim, Basel, 79-96.

Schopp, Johannes; Wehner, Jana (o.J.). ELTERN STÄRKEN – Dialogische Elternseminare. <http://www.dialogprojekt.de/ArtikelAdmin/File/Schopp-Wehner.pdf> (15.11.2011).

Speck, Karsten (2007). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München.

Ständige Kultusministerkonferenz; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010). Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. <http://www.bildungsbericht.de/img/bb10cover.pdf> (07.11.2011).

Ständige Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2000). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04_Menschenrechtserziehung.pdf (19.06.2011).

Ständige Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005). Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (19.06.2011).

Ständige Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2006). Fördern und Fordern – eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_10_20_Foerdern_Fordern.pdf (19.06.2010).

Ständige Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2009). Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (19.06.2011).

Ständige Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2010 a). Bedarfsfeststellung 1961-1970. [http://www.kmk.org/no_cache/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung/zur-geschichte-der-kmk.html?sword_list\[0\]=1963&sword_list\[1\]=bedarfsfeststellung&sword_list\[2\]=im&sword_list\[3\]=bildungswesen](http://www.kmk.org/no_cache/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung/zur-geschichte-der-kmk.html?sword_list[0]=1963&sword_list[1]=bedarfsfeststellung&sword_list[2]=im&sword_list[3]=bildungswesen) (20.06.2011).

Ständige Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2010 b). Qualitätssicherung in Schulen. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen.html> (19.06.2011).

Ständige Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2010 c). Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/iqb.html> (19.06.2011).

Ständige Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2010 d). Schulen auf Reformkurs. Länder und Kultusministerkonferenz ziehen drei Jahre nach PISA eine positive Zwischenbilanz zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2004/schulen-auf-reformkurs.html> (19.06.2010).

Ständige Kultusministerkonferenz (2010 e). PISA 2009: Deutschland holt auf. 07.12.2010. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/pisa-2009-deutschland-holt-auf.html> (07.11.2011).

Stork, Remi (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen, Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen, Farmington Hills, 327-346.

Stöger, Peter (2003). Martin Buber. Eine Einführung in Leben und Werk. Tyrolia, Innsbruck, Wien.

Sünker, Heinz; Braches-Cyrek, Rita (2009). Bildung, Bildungsapartheid und Kinderrechte. In: Beckmann, Christof; Otto, Hans-Uwe; Richter, Martina; Schrödter, Mark (Hrsg.). Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpolitik. Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe, Lahnstein, 86-99.

Taubert, Heike (2010). Kleine Anfrage der Abgeordneten König (DIE LINKE) und Antwort des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit. Schulsozialarbeit in Thüringen. Drucksache 5/1261. <http://haskala.de/wp-content/uploads/2010/08/DRS51261-SchuSo.pdf> (9.11.2011).

Taubert, Heike (2011). Kleine Anfrage der Abgeordneten Meißner (CDU) und Antwort des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit. Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets in Thüringen. http://www.ljrt-online.de/wDeutsch/download/landtag/5Wahlperiode/schule/5_3185.pdf (15.11.2011).

Thiersch, Hans (2008). Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 25-38.

Thun, Schulz von (2005 a). Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Reinbeck bei Hamburg 41. Aufl.

Thun, Schulz von (2005 b). Miteinander Reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbeck bei Hamburg 25. Aufl.

Thüringer Gesetz über die Schulaufsicht (ThürSchAG). Vom 29. Juli 1993 (GVBl S. 397). Zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 16. Dezember 2008 (GVBl S. 556). <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/gesetze/thuerschag.pdf> (10.11.2011).

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (o.J.). Innerschulische Fortbildung – Budgetierung. http://www.thillm.de/thillm/start_fw.html (02.11.2012).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (o.J.). Weg zur Gemeinschaftsschule. <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/gemeinschaftsschule/weg/> (12.10.2011).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005). Eckpunkte der Personalentwicklung der staatlichen Schulen im Freistaat Thüringen. <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/lehrer/personalentwicklung.pdf> (06.10.2011).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010). Thüringer Gesetz über die Finanzierung der staatlichen Schulen (ThürSchFG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Apr. 2003 (GVBl. S. 258), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010 (GVBl. S. 530). <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/schulgesetz/content.html>, (24.09.2011).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010 a). Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG). Vom 6. August 1993 (GBI S. 446) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GBI S.238) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010 (GBI S.530). http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/th_ringer_schulgesetz_gesamt_.pdf (05.10.2011).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011 a). Thüringer Schulordnung. Vom 20. Januar 1994 (BGI S. 185) zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011 (GBI S. 208). http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/schulordnungen/schulordnung_gesamt.pdf (05.10.2011).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011 b). Schulübersicht. <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/aktuell/statistik/content.html> (01.10.2011).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011 c). Eigenverantwortliche Schule. Aktueller Stand der externen Evaluation Thüringer Schulen. http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19525&name=DLFE-82896.pdf, (01.10.2011).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011 d). Die „Eigenverantwortliche Schule“ in Thüringen. http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19525&name=DLFE-82894.pdf, (01.10.2011).

Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur/Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (o.J.). Entwicklungsvorhaben "Pilotphase zum Aufbau einer Thüringer Gemeinschaftsschule". <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/schulentwicklung/entwicklungsvorhaben> (12.10.2011).

Titze, Hartmut (1996). Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, 389-405.

Waldmann, Michael, R. (2006). Konzepte und Kategorien. In: Funke, Joachim; Frensch, Peter (Hrsg.). Handbuch der Allgemeinen Psychologie-Kognition. Göttingen, 283-293.

Walker, Wolfgang (2004). Abenteuer Kommunikation. Bateson, Perls, Satir, Erickson und die Anfänge des Neurolinguistischen Programmierens (NLP). Stuttgart 4. Aufl.

Walther, Eva (2006). Habituation und Konditionierung. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter (Hrsg.). Handbuch der Allgemeinen Psychologie-Kognition. Göttingen, 220-228.

Watzlawick, Paul; Beavin Janet, H.; Jackson Don, D. (2003). Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien. Bern.

Wulf, Christoph (2007). Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel, 91-101.

Zirfas, Jörg (2007). Das Lernen der Lebenskunst. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.). Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel, 163-175.

Zimmermann, Peter (2005). Die 7 Handlungsfelder zum Beschluss der Kultusminister-Konferenz vom 6./7. Dezember 2001 und die Aktivitäten des Thüringer Kultusministeriums (TKM). http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/pisa6_2005.pdf (19.11.2011).

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Seiten, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Des Weiteren wurde die Arbeit in noch keiner Prüfungsbehörde eingereicht oder veröffentlicht.

Erfurt, den 02.12.2011

Kristin Haustein

Anhang 1

Von der ständischen Selektion bis zur Bildungsexpansion

Dass die Implementierung eines Schulwesens in engem Zusammenhang mit wirtschaftlichen Interessen steht, kann anhand der Einführung der ersten Schulpflicht in Deutschland unter Herzog Ernst den Frommen betrachtet werden. Im Zeichen des Wiederaufbaus und der Stabilisierung der Ständeordnung seines Landes nach dem 30-jährigen Krieg, beabsichtigte er anhand schulischer „... Beaufsichtigung und Leitung der Denk- und Fühlweisen der Untertanen eine Durchdringung des Landes mit einem Prinzip zu erreichen“ (Fertig 1971, 28 zit.n. Friedeburg 1992, 33). Denn an den Stellen, wo die alte katholische Ordnung aufgrund der Reformation wegbrach, war es aus herrschaftlicher Sicht notwendig, möglichst zeitnah neue Richtlinien effektiv zu implementieren, woran sich auch andere Herzogtümer orientierten, sodass die Schulpflicht, Reyer zu folgen, nach und nach in allen deutschen Ländern Einzug hielt (Reyer 2006, 32). Zunächst war dies jedoch eine weitgehend formale Angelegenheit, da die schulische Infrastruktur bei Weitem nicht das für die Umsetzung der Schulpflicht nötige Mindestmaß an Schulen vorhalten konnte.¹³⁰

Weiterführend brachte dann 1713 das Land Preußen unter Friedrich Wilhelm I erstmals eine eigenständige, Ländereien übergreifende Schulordnung hervor (Friedeburg 1992, 34 ff), wobei die Schulpflicht erst einmal den unteren Schichten galt, die eine Schulbildung nicht finanzieren konnten (Friedeburg 1992, 137) und zu Monarchietreue, Militarismus und Religion erzogen werden sollten (Berg 1993, 609). Die Eltern wurden hierin unter Strafandrohung verpflichtet, ihre Kinder im Winter und einmal wöchentlich im Sommer in die Schule zu schicken, (Friedeburg 1992, 35;32).

¹³⁰

Erstmals war die Schulordnung nicht Bestandteil der Kirchenordnung, sondern ein eigenständiger Erlass, welcher die Schulpflicht aller Jungen und Mädchen ab dem sechsten Lebensjahr festlegte (Friedeburg 1992, 33), womit auch ein breitflächiger Einschnitt in das Elternrecht innerhalb der Erziehung und Bildung ihrer Kinder getätigt wurde (Reyer 2006, 18). Ferner enthielt die Schulordnung festgeschriebene Lehrpläne, wie zu verwendende Lehrbücher, deren Inhalte mit der Verbreitung des Katechismus auf die Festigung der herzoglichen Macht abzielten (Friedeburg 1992, 33). Dieser Kontrollwunsch der Landesherren über die Heranwachsenden, gepaart mit dem Bestreben, gezielt wirtschaftlich produktive Kräfte heranzubilden, mündete neben dem verstärkten Ausbau der Volksschulen weiterhin in der Errichtung staatlicher Schulaufsichtsbehörden an Seite der kirchlichen Schulaufsicht, Braunschweig voran im Jahre 1651 (Konrad 2007, 64).

Diese Instrumentalisierung der Schule, im Sinne eines Kontroll- und Machtsicherungsbestrebens lässt sich außerdem in der Entwicklung der einzelnen Schulformen des deutschen Bildungswesens verfolgen, was im Folgenden in Verbindung mit dem Verlauf der Ausweitung von Bildungsexpansion in groben Zügen dargestellt wird.

Bildungsexpansion und Schulentwicklung

Zertifizierte Schulbildung eröffnet berufliche Perspektiven und führt in dem Maße zu Berechtigungen, wie ein Angebot an derart Gebildeten besteht. Je kleiner der Kreis der Personen mit höherer Bildung ist, umso mehr ist dieser Status an Macht, sowohl materieller als auch immaterieller Art, geknüpft. Bildungsexpansion bedeutet dann gleichsam auch eine Ausweitung der Macht an bisher Ausgegrenzte, doch nicht ohne dabei einem konkreten Nutzen nachzukommen – der Ausschöpfung der Bildungs- als Wirtschaftsreserven.

Insofern stehen selektionsreduzierende, politische Entscheidungen in engem Zusammenhang mit grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen und bzw. oder mit wirtschaftlichem Aufschwung im Sinne eines Fachkräftebedarfs.

Ein Beispiel hierfür ist das Aufkommen bürgerlicher Stände im 12. und 13. Jahrhundert aufgrund sich ausweitender Handels- und Gewerbestrukturen. Die zahlreichen Marktzentren in Form von Städten ließen die Bevölkerung rasch anwachsen (Konrad 2007, 37) und es bildete sich eine neue Schicht wohlhabender Kaufleute heraus, deren Bedarf an Bildung der externe Teil der Dom- und Klosterschulen nicht mehr decken konnte.¹³¹ Die wohlhabenden Magistrate in den Städten waren im Besitz der notwendigen Mittel, um selbst

¹³¹

Die Dom- und Klosterschulen wurden im 8. bis 12. Jahrhundert von der römischen Kirche gegründet, um Kleriker heranzubilden, was der Intention nach eine deutliche Trennlinie zu den religiösen Deutungen der Laien schaffen, und den christlichen Glauben einheitlich in der Gesellschaft verankern sollte (Konrad 2007, 24). Die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, sowie die Kenntnis der heiligen Schriften sollten von nun an ihnen vorbehalten sein (Konrad 2007, 24). Karl der Große etablierte die römischen Schulen an den größten Klöstern des Fränkischen Reiches (Brockhaus 1997, 496), dessen enorme Ausbreitung dann zunehmend ein ausgebautes, einheitliches Verwaltungs- und Rechtswesen und damit ein geschultes Beamtentum erforderte. Für diese weltlichen Zwecke wurden die Dom- und Klosterschulen zweigeteilt. Im *scholae interiores* fand die rein theologische Lehre statt und dazu streng getrennt, verlief die Vorbereitung auf die Tätigkeit im Staatsbeamtentum im *scholae exteriores*, mit Schwerpunkt auf den Erwerb grammatikalischer Fähigkeiten zum Erstellen von Urkunden, Briefen und Verzeichnissen (Konrad 2007, 29).

Schulen zu gründen und das kirchliche Schulmonopol mit den so genannten Rats-, Trivial-, oder Lateinschulen zu sprengen (Friedeburg 1992, 37). Im Zuge dessen weitete sich der Zugang zu Bildung auch auf das städtische Kleinbürgertum aus, indem zahlreiche vorzeitige Abgänger dieser Schulen ihren Lebensunterhalt wiederum mit dem Unterricht an einer Winkel- oder Klippschule betrieben (Konrad 2007, 42). Laut Konrad, genossen diese zwar einen äußerst schlechten Ruf (Konrad 2007, 42), doch trugen sie zur Verbreitung der Kulturtechniken auch in weniger wohlhabenden Kreisen der Bevölkerung bei.

So lassen sich in der Geschichte der Schule einzelne Wellen der Bildungsexpansion ausfindig machen, die einen Übergang von der „ständischen Selektion zur Bildungsselektion“ einleiteten (Nath 2003, 9). Ausgehend von der preußischen Schulordnung im Landrecht vom 1794 zeichnet Nath darin vier Wachstumsschübe im deutschen Schulwesen nach, welche jeweils von „Stagnationsphasen“ abgelöst wurden.¹³²

Letztere seien besonders stark von Überfüllungsdebatten gekennzeichnet (Nath 2003, 15), in denen die oberen Stände bzw. die privilegierten Schichten ihre Vormachtstellung durch zunehmende Konkurrenz gefährdet sahen und daher bestrebt waren, den Zugang zu Bildung wieder einzuschränken. Nach Tietze handelte es sich hier um einen „konservativen, bildungspolitischen Protektionismus ... der ... die enorme Aufnahmefähigkeit des akademischen Arbeitsmarktes systematisch unterschätzte“ (Titze 1996, 394). Doch wurde der politische Handlungsspielraum der konservativen Kräfte durch liberale Emanzipationsentwicklungen innerhalb der Gesellschaftsordnung begrenzt, sodass sie die fortschreitende Bildungsexpansion lediglich hemmen, jedoch nicht aufhalten konnten.¹³³

In Bezug auf die Wachstumsschübe nahm die Stellung des Gymnasiums innerhalb des Berechtigungswesens, entscheidenden Einfluss auf die Weiterentwicklung der anderen Schulformen, was Peter Lundgreen als

¹³² Auf die einzelnen Phasen soll in diesem Rahmen nicht weiter eingegangen werden. Informationen über sein drei jähriges Forschungsprojekt „Legitimation der Selektion im Bildungssystem“ sind in Nath 2003 nachlesbar.

¹³³ Hier wären beispielsweise der Wandel zum Wirtschaftsliberalismus, die Aufklärungsbewegung im Bürgertum oder auch die Impulse nach Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit der Französischen Revolution im Bürgertum und den Arbeiterklassen zu nennen.

„Sogwirkung nach oben“ beschreibt (Lundgreen 2003, 35). Hierin streben die Teile, die in einem hierarchisch gegliederten System anderen Systemteilen untergeordnet sind, sowohl dahin, sich an das nächst höhere Niveau anzupassen und anzugleichen bzw. dorthin aufzusteigen, als auch dahin, sich nach unten abzugrenzen (Lundgreen 2003, 35).

Ein kurzer Blick in die Ausdifferenzierung der Schulformen soll in diesem Zusammenhang noch einmal aufzeigen, dass vor allem die Mittelschichten im Zeichen dieser Sogwirkung eine Entschärfung des herkunftsbedingten Selektionsklimas innerhalb des Bildungswesens vorantrieben.

So gründeten finanziell unabhängige Unternehmer Anfang des 18. Jh. erste Realschulen, die in mancher Gegend den Rang einer Eliteschule einnahmen (Groppe 2006, 633; Konrad 2007, 82). Diese öffneten sich auch dem „technisch-gewerblich-kaufmännischen Mittelstand“, sowie dem gehobenen Verwaltungsdienst, worin nach Konrad die Entstehung eines mittleren Schulwesens seinen Anfang nimmt (Konrad 2007, 82). Die Realschulen orientierten sich dabei an den Berechtigungen des Gymnasiums, denn die Realienbildung wurde zunächst vom höheren Schulwesen ausgeschlossen, indem sie nicht zur Abiturvergabe berechtigt war (Friedeburg 1992, 170).

Im Streben nach sozialem Aufstieg und gesellschaftlicher Anerkennung, sowie mit zunehmender Technisierung, vergrößerte sich die Interessengruppe, die eine Gleichberechtigung der Abschlüsse der Realienbildung mit denen des Gymnasiums forderte. Daraufhin entwickelte sich ein Teil der Realschulen zu Realgymnasien und Oberrealschulen¹³⁴ und die in der Realienbildung weiterführenden polytechnischen Schulen wurden zu technischen Hochschulen ausgebaut, die sich wiederum am Status der Universitäten orientierten und damit auf nächst höherer Ebene nach Gleichberechtigung strebten (Lundgreen 2003, 36). Unterdessen verblieben die übrigen Stadt- und Bürgerschulen, sowie die Volksschulen zunächst ohne Abschlussberechtigung (Friedeburg 1992, 171).

¹³⁴ Diese beiden Schulformen erhielten nach langem Ringen die Berechtigung zur Abiturvergabe, eröffneten jedoch nicht den Zugang zu allen angebotenen Studienrichtungen (Friedeburg 1992, 172). Nach Friedeburg verkörpert diese Entwicklung einen entscheidenden Motor für den Verlauf der Bildungsexpansion, da nun auch ein größerer Teil untergeordneter Klassen das Abitur machen konnte (Friedeburg 1992, 175).

Vertikales Schulsystem versus Gesamtschulsystem

Der selektive Gehalt des vertikalen, versäulten deutschen Schulwesens wurde spätestens gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der Einheitsschulbewegung, welche vorrangig von der Volksschullehrerschaft und der Arbeiterbewegung ausging, öffentlich thematisiert (Reyer 2006, 142).¹³⁵ Darin ist Wilhelm Diltheys Forderung von 1888, dass die „unteren Stufen bis zur Erkenntnis der individuellen Anlagen gemeinsam seien“ (Dilthey zit. n. Reyner 2006, 143) Ausdruck eines langen Verhandlungsprozesses um eine Bildung, unabhängig von Konfession und sozioökonomischen Status der Eltern.

Nachdem das Kaiserreich im ersten Weltkrieg sein Ende fand, entstand Raum für Strukturveränderungen. In der Weimarer Reichsverfassung von 1919 war dabei in Art. 146 eine für alle gleiche Grundschule festgeschrieben, auf der sich das mittlere und höhere Schulwesen „organisch“ aufbauen und die Orientierung an „... Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern ...“ ausschlaggebend für die weitere Beschulung sein sollte (Die Verfassung des Deutschen Reiches 1919). Im Hinblick auf Ausgleich von Benachteiligung enthielt Satz 6 dieses Artikels weiterführend: „Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung ihrer Ausbildung.“

Zur Ausdifferenzierung dieses Artikels legten die Mehrheitsparteien¹³⁶ den „Entwurf eines Gesetzes betreffend die Grundschule und die Aufhebung der Vorschule“ in der Nationalversammlung vor (Reyer 2006, 219). Sogleich wurden konservative Stimmen gegen die „sozialistische Einheitsschule“ laut (Reyer 2006, 219). Der rechte Flügel der Nationalversammlung opponierte entschieden gegen die Aufhebung der privaten Vorschulen und damit gegen die Schulpflicht in einer staatlichen Grundschule und legitimierte ihren Einwand mit den bürgerlichen

¹³⁵ Vorher hatten schon Humboldt und Sövern viel versprechende Versuche gestartet, ein horizontales Schulwesen zu etablieren (Friedeburg 1992, 63 ff).

¹³⁶ In den Wahlen von 1919 erhielten die Zentrums- und Sozialdemokraten zusammen dreiviertel der Stimmen, worin keine der Parteien allein die Mehrheit hatte, sodass sie miteinander koalitierten (Friedeburg 1992, 213).

Freiheitsrechten bei der Wahl der Schulbildung (Friedeburg 1992, 221). Dahinter stand nach Friedeburg die alte „ständische Ablehnung des gemeinsamen Schulbesuchs“, indem der Personenkreis aus den ehemals gehobenen Ständen ihre Kinder nun nicht auf diese „Armeleuteschule“ schicken wollte (Friedeburg 1992, 226). Aufgrund dieses Protestes enthielt die endgültige Fassung in §4 die Klausel, die den Erhalt von separierenden Vorschulklassen und Vorschulen in besonderen Ausnahmefällen gestattete, was dem Autor Friedeburg zu folgen von der betreffenden Bevölkerungsschicht auch geschickt genutzt wurde (Friedeburg 1992, 217; 231).¹³⁷

Da die Verfassung keine Bestimmungen zur inneren und äußeren Struktur der einzelnen Schulformen enthielt, stand weiterhin zur Debatte, ob sich die weiterführenden Schulen in horizontalen Stufen oder vertikal getrennt an die Grundschule anschließen sollten. Nachdem dies 1925 debattiert wurde, fiel die Entscheidung, an der Organisation der Schulformen von 1910 anzuknüpfen und den vertikal gegliederten Mittel- und Oberbau zu erhalten (Friedeburg 1992, 240).¹³⁸ Damit blieb der verfassungsmäßig vorgeschriebene organisch-durchlässige Aufbau Theorie und die einzelnen weiterführenden Schulformen wurden erneut „mit Bedacht auf ihre Eigenständigkeit“ verankert (Friedeburg 1992, 232).¹³⁹

Dennoch waren die Einführung der vierjährigen Grundschule als Einheitsschule¹⁴⁰, die Entkonfessionalisierung von Schulbildung¹⁴¹, sowie die Akademisierung und

¹³⁷ §4 lautete: „Privatunterricht für einzelne Kinder oder gemeinsamer Privatunterricht für Kinder mehrerer Familien, die sich zu diesem Zwecke zusammenschließen, darf an Stelle des Besuchs der Grundschule nur ausnahmsweise in besonderen Fällen zugelassen werden“ (Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen 1920).

¹³⁸ Dem ist anzufügen, dass die Deutschnationale Volkspartei (DNVP) und die Deutsche Volkspartei (DVP) im Zuge der aufgekommenen Inflation bei den Wahlen von 1924 enormen Zulauf erfuhren und das für Schulfragen zuständige Innenministerium 1925 von der DNVP übernommen wurde (Friedeburg 1992, 229).

¹³⁹ Die Mittelschulen wurden zwar ausgebaut und eine Übergangsmöglichkeit von der Volksschule geschaffen, doch war der Besuch kostenpflichtig, sodass damit weitgehend dem unteren Mittelstand der Zugang zu höherer Bildung und sozialem Aufstieg eröffnet und die Abgrenzung zur Arbeiterschaft geschaffen wurde (Friedeburg 1992, 239). Kinder aus Arbeiterfamilien hatten dagegen höchst selten die Chance, über die Begabtenförderungen den Schulbesuch finanziert zu bekommen (Friedeburg 1992, 239).

¹⁴⁰ Die Dauer der Grundschule wurde in der Schulkonferenz von 1920 scharf diskutiert. Die Standpunkte reichten von 2 Jahren bis zu acht Jahren gemeinsamen Unterrichts (Friedeburg 1992, 220).

¹⁴¹ Art. 149 WRV enthält eine Trennung von weltlichen Schulen und Konfessionsschulen (Die Verfassung des Deutschen Reiches 1919).

Vereinheitlichung der Lehrerausbildung¹⁴², wesentliche Errungenschaften, für die der Allgemeine Deutsche Lehrerverein in Ansätzen schon in der Revolution von 1848 gekämpft hatte (Friedeburg 1992, 79 f). Und auch in der Ausgestaltung der Lehrpläne für die Grundschule nahmen die Arbeitsschulbewegung, die Kunsterziehungsbewegung, sowie reformpädagogische Strömungen mit einer Schüler/innen zentrierten Pädagogik entscheidenden Einfluss (Reyer 2006, 152)¹⁴³, wobei auch hier Theorie und Praxis weit auseinander lagen. Denn in der Schulwirklichkeit mangelte es neben den nötigen finanziellen Mitteln sowohl an geeigneten Schulgebäuden, als auch an ausreichendem, entsprechend ausgebildetem Lehrpersonal, um einen differenzierenden Gesamtunterricht praktisch umzusetzen (Reyer 2006, 158).

Die Reformjahre in den 60ern

Die Frage, wie das deutsche Schulwesen optimaler Weise zu gliedern sei, um auch international wettbewerbsfähig zu bleiben, geriet nach dem zweiten Weltkrieg, in den Jahren des Wiederaufbaus, erneut in besonderen politischen Fokus. Da es zunächst einmal darum ging, die weitgehend beschädigte Infrastruktur wieder herzustellen, standen die 50er Jahre erst einmal im Zeichen der Restauration der Schulverhältnisse der Weimarer Republik (Friedeburg 1992, 323). Doch als es 1957 der UdSSR gelang, den ersten Satelliten in die

¹⁴² Die alte Trennung zwischen Volksschullehrer/innen und Lehrer/innen anderer Schulformen wurde in Art. 143 WRV aufgehoben, worin nun jede Lehrperson den Staatsbeamtenstatus zugesprochen bekam und womit auch die Ausbildung der Volksschullehrer/innen in die höhere Bildung integriert wurde (Die Verfassung des Deutschen Reiches 1919).

¹⁴³ Zuerst erarbeitete 1921 das Land Preußen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“, welche sogleich eine Vorreiterstellung in Deutschland einnahmen, sodass sich dem Autor Reyher zu folgen, die anderen Länder daran orientierten (Reyer 2006, 154). Hier einige Ausschnitte, um zu verdeutlichen, welcher Idealismus mit dem Erreichen der Grundschule mitschwang und wie alt die Vorhaben des gemeinsamen Lernens, der Berücksichtigung individueller Lernprozesse und Interessen, sowie der Fokus auf eine Vernetzung des Wissens anhand praktischer Tätigkeiten sind:

„Im gesamten Unterricht der Grundschule ist der Grundsatz zur Durchführung zu bringen, daß nicht Wissensstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und von ihnen selbsttätig erworben wird. Deshalb hat aller Unterricht die Beziehungen der heimatlichen Umwelt der Kinder sorgsam zu pflegen und an den geistigen Besitz, den sie bereits vor dem Eintritt in die Schule erworben haben, anzuknüpfen Die Selbstbetätigung der Schüler im Spiel, im Beobachten von Natur- und Lebensvorgängen ..., ferner in der Ausübung von Handtätigkeiten ... ist ausgiebig für die Zwecke des Unterrichts nutzbar zu machen.“ Der „Anfangsunterricht“ sollte zudem in einem Gesamtunterricht vollzogen werden, indem sich die „...verschiedenen Unterrichtsgegenstände zwanglos abwechseln...“, wobei der „heimatkundliche Anschauungsunterricht“ fächerübergreifend Kompetenzen des Sprechens, Schreibens, „malenden Zeichnen(s)“ und Singens schult (Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule 1921 zit. n. Reyher 2006, 154).

Umlaufbahn zu bringen, löste der so genannte „Sputnikschock“ das politische Streben aus, mit „Humankapital“ aufzurüsten, um den internationalen technischen Fortschritt stand zu halten (Friedeburg 1992, 344).

Im Zuge dieser Bemühungen legte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1959 seinen „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens“ vor, indem das alte Thema der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen mit der Empfehlung aufgegriffen wurde, im Anschluss an die Grundschule eine zweijährige Förderstufe einzuführen (Friedeburg 1992, 327 f). In dieser sollten gemeinsame Kernveranstaltungen und differenzierende Leistungskurse angeboten werden, womit die Grundschule von ihrer Selektionsaufgabe entlastet würde und so dennoch der tradierte Übergang in leistungsdifferenzierende Schulformen gewahrt bliebe (Friedeburg 1992, 327 f). Der Beschluss „Übergänge von einer Schulart in die andere“ der KMK im Jahre 1960 stützte die empfohlene verlängerte Übergangszeit, womit die Einführung dessen zulässig wurde, jedoch vom bildungspolitischen Kurs der jeweiligen Landesregierung abhängig war.

Der vertiefende Fokus auf Reformen in der Bildungspolitik wurde zudem mit der 100. Sitzung der KMK im März 1964 eingeleitet. Unter anderem inspiriert durch die OECD verabschiedete die KMK bereits 1963 eine Bedarfsfeststellung im Bildungswesen, aus der ein Zusammenhang von Wirtschaftswachstum und Schulwesen, sowie nötige Konsequenzen für die Schulorganisation abgeleitet werden sollten (KMK 2010 a). Dieser Blick auf internationale Verhältnisse besiegelte in der 100. KMK Sitzung den weitgehenden Abschluss des Wiederaufbaus und damit eine neue Gewichtung von Kulturausgaben mit den Verteidigungs- und Sozialausgaben (Friedeburg 1992, 348). Im Hamburger Abkommen wurde dieser Kurswechsel besiegelt, worin unter Anderem im Sinne qualitätssichernder Weiterentwicklung der Schullandschaft in §16 die Möglichkeit der Durchführung von Schulversuchen eingeräumt wurde, sofern diese auf einer Empfehlung der KMK beruhen (KMK 1971). Im Zuge dessen entstanden vor allem in sozial-liberal regierten Ländern eine Reihe von Schulversuchen mit integrierten und kooperativen Gesamtschulen, um die „Wirkungsweise der neuen Organisation zu überprüfen und zu verbessern, sowie die neuen Lehrpläne weiterzuentwickeln“ (Bund-Länder-Kommission (BLK) zit.n. Friedeburg 1992, 444).

Die Schulversuche erhielten ihre gesetzlich festgeschriebene politische Legitimation durch einen Paradigmenwechsel in der Psychologie und Erziehungswissenschaft: von der genetisch vorherbestimmten „Begabung“ hin zum fördernden „Begaben“ (Konrad 2007, 103). Darin veranlasste der Bildungsrat verschiedene Gutachten in den Bereichen Genetik und Intelligenz, die ergaben, dass der Erwerb kognitiver Kompetenzen von vielen Faktoren innerhalb des Lernprozesses abhängig seien (Friedeburg 1992, 373).¹⁴⁴

Die Gesamtschulversuche sind somit das Ergebnis von Bemühungen auf unterschiedlichen Ebenen, die Struktur der Schule anhand innerer Differenzierung so flexibel wie möglich an die Individualität der Fähigkeiten der Schüler/innen anzupassen und diesen dadurch fördernd statt einseitig selektierend gerecht zu werden. Friedeburg formuliert dazu: „Integration und Differenzierung wurden nicht als Gegensätze, sondern einander bedingende Prinzipien der Bildungsreform aufgefasst“ (Friedeburg 1992, 378).

Dieser Kurs hatte in Anbetracht der langen Tradition von Selektion innerhalb des Bildungswesens natürlich auch entschiedene Kritiker und Gegner. Darin standen Argumente für Chancengleichheit und individuelle Persönlichkeitsentwicklung denen für ein profilirtes Schulwesen und bedarfsgerechte Förderung aus wirtschaftlichen Gründen gegenüber.

Beispielsweise rief Georg Picht mit viel Widerhall im Jahre 1964 die „Bildungskatastrophe“ in der Zeitschrift „Christ und Welt“ aus und kritisierte darin den Rückgang der Investitionen in Bildung trotz aufsteigender Konjunktur (Friedeburg 1992, 347 f). Zudem problematisierte er weiterführend in einer Publikation mit der Überschrift „Schulpolitik: Die Sozialpolitik von heute“ die Sozialauslese des Schulsystems (Sünker u.a. 2009, 88).

Dem entgegenstehende Stellungnahmen sollen folgend, anhand der Argumentation Führs kurz aufgezeigt werden:

Der Autor empfindet Pichts Forderung, das Bildungssystem vom Beschäftigungssystem zu entkoppeln als kurzfristig und sieht den „Grundfehler“ darin, die „Lebenschancen ausschließlich unter der Perspektive der

¹⁴⁴ So beispielsweise das Gutachten „Begabung und Lernen“ unter Heinrich Roth, welches nach Meinung Leschinskys „die Begabungstheorie des dreigliedrigen Schulsystems in den Grundfesten erschüttert(e)“ (Leschinsky, 826).

Aufstiegchancen zu betrachten“, zudem die „Folgelast eines solchen deregulierten Systems“ von allen und insbesondere von den schwächeren Schüler/innen getragen werden würde (Führ 1997, 281). Darin verweist er auf jene Tendenz, die auch Lundgreen, wie oben aufgeführt, mit der „Sogwirkung nach oben“ beschreibt:

„Dem Druck der Überfüllung des Arbeitsmarktes versucht die Bevölkerung dadurch zu begegnen, dass sie ihre Vorbildungsleistung verstärkt, um ihre Aussichten zu verbessern. Andererseits wirkt das Überangebot von Kräften mit höherer Schulbildung oder akademischer Bildung zu weiterer Übersteigerung der Vorbildungsanforderungen“ Dies bewirke bei einem „... großen Teil der Schülerschaft eine Überspannung der Kräfte ...“, sowie „... eine Verschwendung des öffentlichen und privaten Erziehungskapitals ...“ (Führ 1997, 277).

Weiterführend zitiert der Autor den Direktor des Hamburger Weltwirtschaftsarchivs, Heinz Dietrich Ortlieb:

„Wer zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Bildungsgesellschaft propagiert, muß sich den Vorwurf gefallen lassen, daß er eine neue Ideologie vertritt, die günstigstenfalls nur einer privilegierten Gruppe von Intellektuellen und Halbintellektuellen zugute kommen kann, für die andere das Opfer bringen müssen. Wir sind heute und in absehbarer Zeit noch weit von einer Überflusgesellschaft entfernt, die es gestatten kann, nicht mehr darauf zu achten, wie es um die individuelle und gesellschaftliche Aufwand-Nutzen-Relation der Bildungsinvestitionen, d.h. wie es um den Preis solcher Expansionen bestellt ist“ (Ortlieb zit. n. Führ 1997, 281).

Neben diesen ökonomisch orientierten Argumenten betont Führ die Notwendigkeit einer differenzierten Ausrichtung der verschiedenen Bildungsgänge, um auf die unterschiedlichen Anforderungen im Arbeitsleben vorzubereiten, worin die Orientierungsstufen und integrierten Gesamtschulen zu einer „Profileinebnung“ und einer „inhaltlichen Abnährung“ führen würden (Führ 1997, 287). Ebenso sei das Gymnasium mit seiner Wissenschaftsorientierung charakterlich notwendig verschieden im Vergleich zur berufsbezogenen Realschule, weshalb eine Trennung der beiden Schulformen aufrechterhalten werden müsse (Führ 1997, 287). In der Realschule gehe es „darum, den Jugendlichen Verständnis für

Zusammenhänge und Funktionen zu vermitteln, um sie urteilsfähig zu machen“ (Führ 1997, 287), was jedoch auch als eine wesentliche Grundlage für ein Studium ausgelegt werden könnte. D.h. die Trennung von Realschule und Gymnasium wird an dem Punkt unscharf, an dem auch die Realschule zur Hochschulreife führen kann.

Führ selbst führt auf, dass sich die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt wandeln, dass der Dienstleistungssektor wächst und aufgrund der technischen Innovationen ebenso der der Fabrikarbeit, womit die Nachfrage im Bereich der industriellen Produktion sinke und der „Anteil ganzheitlicher Aufgabenstellungen“ steige (Führ 1997, 288). Extreme Spezialisierung und Arbeitsteilung würden zunehmend von kooperativen Arbeitsformen abgelöst, was nach Ansicht des Autors auch Rückwirkungen auf die Realschule habe (Führ 1997, 288).

Doch taucht an dieser Stelle dann die Frage auf, wie mit Bezug darauf die Notwendigkeit einer separaten, jedoch ebenso berufsvorbereitenden Hauptschule legitimiert werden kann, indem von Gegnern der Zusammenführung, reformierte Hauptschulen in Frage gestellt werden, an denen es möglich ist, einen Realschulabschluss zu erwerben: „Wer auf diesem Weg das Ansehen der Hauptschule zu steigern bemüht ist, springt eher als Trittbrettfahrer auf den Gesamtschulzug auf“ (Führ 1997, 287).

Dass sowohl in der Politik als auch in der Elternschaft eine breite Interessengruppe besteht, die die tradierten Schulformen in ihrer Eigenständigkeit, sowie den jeweiligen Abschlussberechtigungen befürwortet, kann am Erfolg der Gesamtschulen und auch anderer bildungspolitischer Vorhaben, die eine Annäherung des wissenschaftsorientierten Bildungszweiges mit dem berufsbildenden anstreben, abgelesen werden.¹⁴⁵ Der darin enthaltene Wunsch nach Aufstieg und Abgrenzung äußerte sich nach Meinung Gisela Freudenberg

145

Der Bildungsrat machte den Vorschlag ein Abitur I und ein Abitur II einzuführen. Ersteres sollte die mittlere Reife ersetzen und auch an einer Hauptschule nach einem 10. Schuljahr erworben werden können. Letzteres sollte den Abschluss einer Oberstufe bezeichnen, in der einerseits studienbezogene Kurse an den Gymnasien und andererseits berufsbezogene Kurse an den Fachoberschulen angeboten würden (Friedeburg 1992, 376). Dieser Entwurf wurde nicht in die Praxis umgesetzt, da sich damit nach Ansicht Friedeburgs die „Trennung in eine volkstümlich-elementare, eine technisch-praktische und eine wissenschaftlich-theoretische Bildung nicht mehr aufrecht erhalten“ ließe (Friedeburg 1992, 377). Auch die Kollegschulen, an denen in einer gemeinsamen Oberstufe sowohl berufsbezogene Abschlüsse als auch das Abitur erworben werden kann, blieben eine umstrittene Ausnahme in der Schullandschaft (Friedeburg 1992, 432).

in Bezug auf den Zulauf zu Gesamtschulen stärker als der nach Integration (Petry u.a. 2004, 74).

Gisela und Hermann Freudenberg¹⁴⁶ sehen noch weitere Gründe für den begrenzten Erfolg der Gesamtschulen und insgesamt der Bildungsreformen in Deutschland. Darin die hohen Anforderungen an Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Schulsozialarbeiter/innen, die weitgehend Neuland in Reformprojekten betraten, sodass es an vielen Stellen an professioneller Begleitung und Vorarbeit mangelte, was bei der Umsetzung der Reformgedanken zu einer Überlastung führte (Petry u.a. 2004, 15 f; 74). Ebenso habe die Reformeuphorie dazu beigetragen, dass reale Schwierigkeiten weggeschoben und Defizite verleugnet wurden (Petry u.a. 2004, 74). Dies setzen die Autoren in Verbindung mit der damals weit verbreiteten einseitigen Ausrichtung „Fördern statt auslesen“, sowie der „Entgegensetzung von sozialem und kognitivem Lernen“ als „Fetischisierung des sozialen Lernens, mit dem Leistungsdefizite bagatellisiert wurden“ (Petry u.a. 2004 75 f). Zudem habe die „bedingungslose Verdammung des Frontalunterrichts“ das Bedürfnis der Schüler/innen nach einem klaren Bezugsrahmen und Struktur vernachlässigt, weshalb die Maxime „Fördern statt auslesen“ nach Meinung der Autoren zu Recht durch „Fördern und Fordern“ ersetzt wurde (Petry u.a. 2004 75 f).

¹⁴⁶

Hermann Freudenberg war zeitweise im Bildungsrat tätig. Er übernahm 35 Jahre lang das Amt des Vorsitzenden innerhalb des Trägervereins der Odenwaldschule, einer weitreichend Impulsgebenden Gesamtschule. Außerdem führte er den Ettlinger Kreis, den sein Vater in den 50ern gegründet hatte fort, worin engagierte Unternehmer und Wissenschaftler bildungspolitische Vorschläge entwarfen und so im Sinne einer „Trommler-Funktion“ den Reformverlauf begleiteten.

Gisela Hermann gründete 1966 die Forschungsgruppe Modellprojekte (FGM), in der sie bestrebt war, Schulwirklichkeit mit Wissenschaft zu verbinden, um so innerhalb von Modellprojekten bildungspolitische Prozesse anzustoßen. Näheres dazu kann in Petry u.a. 2004 auf den Seiten 14 ff, sowie 34 ff nachgelesen werden.

Anhang 2

Grundlegende menschliche Bedürfnisse

Die folgende Ausführung steht in Analogie zu Rosenberg 2009, 216 f.

<u>Autonomie</u>	<ul style="list-style-type: none">• Träume / Ziele / Werte wählen• Pläne für die Erfüllung derer entwickeln
<u>Feiern</u>	<ul style="list-style-type: none">• Die Entstehung des Lebens und die Erfüllung von Träumen feiern• Verluste feierlich begehen, Trauern, Abschied nehmen und Neues empfangen
<u>Integrität</u>	<ul style="list-style-type: none">• Authentizität• Kreativität• Sinn• Selbstwert
<u>Interdependenz</u>	<ul style="list-style-type: none">• Wertschätzung• Nähe• Gemeinschaft• Rücksichtnahme• Zur Bereicherung des Lebens beitragen• Empathie• Ehrlichkeit, die uns die Kraft gibt, aus unseren Schwächen zu lernen• Liebe• Geborgenheit• Respekt• Unterstützung• Vertrauen• Zugehörigkeit• ...
<u>Nähren der physischen Existenz</u>	<ul style="list-style-type: none">• Luft, Nahrung, Wasser, Bewegung, Ruhe, Sexualleben, Körperkontakt• Sicherheit• Unterkunft
<u>Spiel</u>	<ul style="list-style-type: none">• Freude, Lachen
<u>Spirituelle Verbundenheit</u>	<ul style="list-style-type: none">• Schönheit• Harmonie• Inspiration• Ordnung im Sinne von Struktur und Klarheit• Frieden

Anhang 3

Rechtfertigungskategorien dafür, Verantwortung zu leugnen oder abzuschieben nach Rosenberg 2009, 39:

- Hierarchisch begründete Zwänge: ‚Ich musste schießen, das war ein Befehl des Kommandants.‘
- „Vage, unpersönliche Mächte“: ‚Ich habe deine Eltern angerufen und ihnen alles erzählt, weil ich es tun musste.‘
- „Unser Zustand, eine Diagnose, die persönliche oder psychologische Geschichte“: ‚Aufgrund seines dauerhaft sozial unangepassten Verhaltens muss ich Fabian aus dem Klassenverbund ausschließen und empfehle daher die Überweisung an eine Schule, die seinem pädagogischen Bedarf entsprechend nachkommen kann.‘
- „Gruppendruck“: ‚Ich habe da nur mitgemacht, weil alle meine Freunde mitgemacht haben.‘
- „Institutionelle Politik, Regeln, Vorschriften“: ‚Sie haben eine Meldepflicht. Da sie diese nicht eingehalten haben, muss ich ihnen weitere Gelder kürzen, so sind die Vorschriften.‘
- „Geschlechterrollen, soziale Rollen oder Altersrollen“: ‚Als guter Sohn muss ich meine Mutter, nun da sie krank geworden ist, pflegen.‘
- „Unkontrollierbare Impulse“: ‚Ich habe mich die ganze Zeit zurückgehalten, doch als er meine Mutter beleidigte, musste ich ihm eine Lektion erteilen.‘

Anhang 4

Selbsteinfühlung

„Wenn wir innerlich gewalttätig mit uns selbst umgehen, dann ist es schwierig auf andere von Herzen empathisch zu reagieren“ (Rosenberg 2009, 149).

Daher beschreibt Rosenberg den empathischen Umgang mit sich selbst als den wohl grundlegendsten Teilaspekt in der Anwendung der „Gewaltfreien Kommunikation“ (Rosenberg 2009, 149). Indem eine Person wachsam mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen umgeht, kann sie sich aus dieser inneren Klarheit heraus umso besser dem Außen zuwenden. Rosenberg zitiert dabei den ehemaligen Generalsekretär der Vereinten Nationen Dag Hammerskjöld: „Je intensiver du deiner inneren Stimme zuhörst, desto besser wirst du erfassen, was in der äußeren Welt vor sich geht“ (Hammerskjöld zit. n. Rosenberg 2009, 124).

In der Selbstempathie reflektiert eine Person anhand der Gefühle, in welchem Maße ihr Verhalten Bedürfnisse erfüllt und wo es einer Weiterentwicklung von Strategien bedarf. Ein Selbstkritischer Fokus auf empfundene Fehler hemmt jedoch einen realitätsnahen Rückblick, indem hierin vorrangig das betrachtet wird, was aus jetziger Sicht besser hätte laufen können, womit das Aufkommen von Angst-, Schuld- und Schamgefühlen begünstigt wird. Diese Gefühle schwächen die Verbindung der lernenden Person zu ihrer inneren Schönheit und der wohlwollenden schöpferischen Kräfte, indem sie weitgehend ausblendet, welche Gründe, d.h. welche Bedürfnisse, in dieser Situation dafür sprachen, so zu handeln und an welchen Stellen es gelungen ist, Bedürfnisse zu erfüllen.

Worte, die darauf hinweisen, dass der Wunsch nach Veränderung aus Angst-, Schuld- oder Schamgefühlen entspringt, sind „müsste“, „sollte, bzw. „hätte müssen“ oder „hätte sollen“ (Rosenberg 2009, 150 f). Aus dieser Haltung heraus, macht der Umgang mit „Mängeln“ wenig Freude, indem ein Individuum im Streben, diese zu beheben, seine Entscheidungsfreiheit beschneidet, wonach seine Handlungen dann in geringerem Maße aus einer inneren Lust heraus entspringen, sein und bzw. oder das Leben anderer mit dieser Veränderung zu bereichern (Rosenberg 2009, 150 f). Rosenberg formuliert hierzu: „Sie reden ständig davon, dass sie etwas tun „müssen“ oder „müßten“ und blockieren sich ständig, es auch zu tun, denn: Menschen sind einfach nicht für die Sklaverei

geschaffen. ... ob es ... (nun) von außen oder von innen heraus kommt“ (Rosenberg 2009, 151).

In der Selbsteinfühlung hingegen nimmt ein Individuum all seine Gefühle wertfrei wahr und kann dabei auch um das trauern, was nicht lebensfördernd verlaufen ist (Rosenberg 2009, 152). Aus dieser Einsicht wird dem Lernenden offensichtlich, was er oder sie braucht, wonach, motiviert durch das eigene Interesse, neue Wege ersichtlich werden, mit der Herausforderung umzugehen (Rosenberg 2009, 152). Der ``Fehler`` wird dann nicht als negative Erfahrung abgespeichert, sondern ist Sinnbild eines Verstehens einer Ent-Täuschung als eine neue Erkenntnis, die davon berichtet, dass es immer auch anders sein kann, als gedacht. ``Fehler`` anderer können aus dieser Haltung ebenso konstruktiv betrachtet werden, wie die eigenen, wonach Verurteilungen, die innere Legitimationsgrundlage entzogen wird. Dann gibt es lediglich Menschen, die auf ihre je eigentümliche Art und Weise versuchen, Bedürfnisse zu erfüllen.

Empathisch aufnehmen

„Das Hören, das sich nur in den Ohren abspielt, ist eine Sache. So zu hören, dass man die Worte erfasst ist eine andere. Aber das Hören der Essenz ist nicht auf einen der Empfangskanäle begrenzt, weder auf die Ohren, noch auf den Verstand. Sie erfordert vielmehr die Leere aller Empfangskanäle. ... Dann gibt es einen direkten Zugang zu dem, was vor dir ist, was niemals nur mit dem Ohr gehört oder mit dem Verstand erfasst werden kann“ (Chang-Tzu zit. n. Rosenberg 2009, 113).

Empathie ist demnach mehr als eine Methode in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Sie beschreibt vielmehr eine innere Haltung als Ausdruck einer Präsenz innerhalb des Zuhörens, die über intellektuelles Verstehen hinausgeht. Dabei besteht der Unterschied zwischen intellektuellem Verstehen und empathischem Aufnehmen darin, dass die zuhörende Person nicht darüber nachdenkt, wie das Gesagte mit ihren subjektiven Theorien und Erfahrungen in Zusammenhang steht, denn „... dann schauen wir auf den Menschen und sind nicht bei ihm“ (Rosenberg 2009, 115). Hierin liegt nach Rosenberg die Tendenz begründet, sich von den Worten des Sprechenden zu entfernen, die eigene

Meinung dazu zu äußern, Ratschläge oder Erklärungen zu geben, zu beschwichtigen, zu belehren, eigene Geschichten zu erzählen, zu bemitleiden, zu verbessern etc. (Rosenberg 2009, 113 f). Die Entgegnung des Wortes „aber“ kann ein Zeichen dafür sein (Rosenberg 2009, 139).

Unterdessen wird im empathischen Aufnehmen, unabhängig von den Worten, mit denen sich die sprechende Person ausdrückt, die Aufmerksamkeit auf das gerichtet, was das Gegenüber beobachtet, fühlt, braucht und worum er oder sie bittet (Rosenberg 2009, 115).

„Vorgefasste(n) Meinungen und Urteile“ würden dazu beitragen, dass die Worte des anderen auf die jeweilige Art und Weise gefiltert und gefärbt werden. Präsent zuzuhören erfordert hingegen eine Leere, die Rosenberg anhand eines Zitates Martin Bubers wie folgt fasst: „Trotz aller Ähnlichkeiten hat jede lebendige Situation, wie ein neu geborenes Kind, auch ein neues Gesicht, das es noch nie zuvor gegeben hat und das auch nie mehr wiederkehren wird. Die neue Situation erwartet von dir eine Antwort, die nicht im Vorhinein vorbereitet werden kann. Sie erwartet nichts aus der Vergangenheit. Sie erwartet Präsenz, Verantwortung; sie erwartet – dich“ (Buber zit. n. Rosenberg 2009, 113).

Wird ein Mensch mit Empathie beschenkt, kann die alleinige Tatsache, dass ihm jemand zuhört, zu Perspektivwechseln und neuen Sichtweisen anregen. Empathisches Zuhören bestärkt den Kontakt der sprechenden Person mit sich selbst, indem der Zuhörende paraphrasierend, im Hinblick auf Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse, Bitten, fragend das wiedergibt, was verstanden wurde, womit die sprechende Person noch einmal Gelegenheit bekommt, über das Gesagte nachzudenken und erneut in sich „hineinzuhorchen“ oder gegebenenfalls Missverständenes richtig zu stellen (Rosenberg 2009, 118). „Zudem ist eine erste Äußerung häufig nur die Spitze eines Eisberges; es können bisher nicht ausgedrückte, aber dazugehörige – und oft viel stärkere – Gefühle folgen“ (Rosenberg 2009, 123). D.h. über eine empathische Wiedergabe kann die sprechende Person zu einer Vertiefung ihrer Aussage angeregt werden, womit das Blickfeld nondirektiv erweitert würde:¹⁴⁷

¹⁴⁷ Ein Zeichen dafür, dass ausreichend Empathie gegeben wurde, ist nach Rosenberg ein spürbares Nachlassen von Anspannung beim Sprechenden und/oder beim Zuhörenden, sowie ein stetiges Verebben des Redeflusses, was auch mit Frage sicher gestellt werden kann, ob der andere noch etwas sagen möchte (Rosenberg 2009, 123 f).

„Es ist erstaunlich, wie scheinbar unlösbare Dinge doch zu bewältigen sind, wenn jemand zuhört. Wie sich scheinbar unlösbare Verstrickungen, in relativ klare, fließende Bewegungen verwandeln, sobald man gehört wird“ (Rogers zit. n. Rosenberg 2009, 133).

Die wertfreie Haltung in der Empathie ermöglicht es zudem „... Aussagen ..., die wir zuvor als kritisch oder vorwurfsvoll erlebt haben, als die Geschenke ... (anzusehen), die sie sind: Gelegenheiten, Menschen, die in Not sind, etwas zu geben“ (Rosenberg 2009, 121). Denn jede Aussage, unabhängig davon, wie sie gekleidet ist, ist ein Ausdruck von Gefühlen und Bedürfnissen. So machen uns „nicht die Tatsachen selbst ... das Leben schwer, sondern unsere Bewertung der Tatsachen“ (Epictetus zit. n. Rosenberg 2009, 67).

Mit diesem Bewusstsein können auch gewalttätige Konfliktsituationen entschärft werden, indem eine Einfühlung hinter die Gewalt, in das, was der andere fühlt und braucht, dessen Gewaltpotential herabsenken kann. Mit Bezug auf Andrew Smookler stellt Rosenberg heraus, dass Gewalt, ob verbale physische oder psychische, ein Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse ist, die auf die „Unfähigkeit“ zurückgeführt werden kann, „... über sich und andere in Worten von Verletzlichkeit zu denken“ (Smookler zit. n. Rosenberg 2009, 37), indem die „... Ursache eines Konfliktes dem Fehlverhalten des Gegners ...“ zugeschrieben wird (Rosenberg 2009, 37). Wenn die Handlungen oder Äußerungen anderer dem eigenen Wertesystem nicht entsprechen, und vielleicht auch Angstgefühle mitspielen, ist es sowohl eine Herausforderung, als auch eine große Hilfe, in der empathischen Zuwendung auf Gefühle und Bedürfnisse, die Menschlichkeit dieser Person wahrzunehmen und dadurch deren Blick für die eigene, sowie die Verletzlichkeit anderer wieder zu schärfen (Rosenberg 2009, 139).

Allerdings kann eine Person nur dann auch in Extremsituationen empathisch auf andere eingehen, wenn sie sich selbst genug Empathie gibt.